

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UNE DÉMARCHE D'ÉVALUATION FORMATIVE ET QUALITATIVE
DE L'IMPLANTATION DU PROGRAMME D'ÉDUCATION SEXUELLE

À GRANDS PAS D'AMOUR

S'ADRESSANT À DES ADOLESCENTS DE SEXE MASCULIN
RÉSIDENT EN CENTRE JEUNESSE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SEXOLOGIE

PAR

PHILIPPE-BENOIT CÔTÉ

AVRIL 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à profiter de l'opportunité qui m'est ici offerte pour remercier les différentes personnes qui ont participé de près ou de loin à la rédaction de ce mémoire. Bien que l'écriture de ce document ait été une démarche principalement solitaire, plusieurs personnes y ont contribué, et cela, de diverses façons. Un gros merci à chacun d'entre vous.

Tout d'abord, j'aimerais exprimer toute ma gratitude à ma directrice, Madame Hélène Manseau, pour sa grande disponibilité, sa rigueur de travail, la qualité de son enseignement ainsi que pour la chance qu'elle m'a donnée de participer à ce magnifique projet qu'est le programme *À grands pas d'amour*. Je tiens aussi à souligner notre belle complicité qui a permis de créer un environnement universitaire des plus enrichissants. Ce fut un honneur d'avoir été supervisé par une telle professeure.

En outre, je voudrais remercier Monsieur Martin Blais pour son amitié, sa vivacité d'esprit ainsi que pour les multiples discussions m'ayant permis d'approfondir ma réflexion concernant le domaine de la sexologie. Je suis aussi reconnaissant à Vanessa Legault de m'avoir aidé lors de ma collecte de données et de m'avoir soutenu lors de moments plus difficiles.

J'aimerais également remercier mes collègues de travail et d'études, devenues dès lors de véritables amies, qui ont rendues mon cheminement universitaire tellement plus plaisant. Merci Nadia Campanelli, Geneviève Gagnon, Marie-Hélène Garceau-Brodeur, Émilie Giroux et Joanie Heppell. Je veux aussi témoigner de la patience de mes amis intimes, Johanne Bédard, Mathieu Grenier, Sophie Marmen et Hélène Hébert, qui ont dû sacrifier de nombreuses occasions de se réunir pour que je puisse continuer à rédiger ce mémoire. Vous avez accompagné mes pensées.

À titre plus personnel, j'aimerais remercier ma famille, principalement mes parents France et Daniel ainsi que mon frère Marc-André, pour leur soutien (financier!) inconditionnel, tant sur le plan moral qu'intellectuel. Vous êtes une grande source de motivation. Je veux aussi rendre honneur à ma compagne de vie, Anne-Marie Bélisle, qui a su m'accompagner dans cette

longue démarche, autant par ses réflexions que par ses petites attentions. Plus que n'importe qui, elle a su me comprendre et m'épauler dans les périodes joyeuses et surtout laborieuses. Elle m'a permis de précieux moments d'accalmie malgré l'effervescence des études. Je lui suis également reconnaissant d'avoir corrigé avec une grande attention mon mémoire. Je nous souhaite un avenir rempli de bonheur et débordant de nombreux bébés! Merci, mon amour.

Je voudrais terminer ces remerciements en rendant hommage à la direction du Centre jeunesse de Laval, aux treize éducateurs et aux vingt adolescents qui ont pris le temps de participer à ce projet. Sans votre apport, rien de tout cela n'aurait été possible. Merci.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	IX
LISTE DES TABLEAUX.....	X
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	XI
RÉSUMÉ	XII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 L'éducation sexuelle chez les adolescents de sexe masculin et l'évaluation de programme.....	4
1.2 Une mise en contexte de la démarche évaluative : un processus négocié d'élaboration et d'implantation du programme <i>À grands pas d'amour</i>	6
1.2.1 Une étude qualitative favorisant un ancrage empirique	7
1.2.2 Des conférences propices à l'établissement de lignes directrices	9
1.2.3 Des modèles théoriques servant de guide d'intervention sexologique..	10
1.2.4 L'élaboration des objectifs, du contenu et du matériel du programme APA	10
1.2.5 Une formation aux modèles théoriques et une supervision hebdomadaire auprès des éducateurs	11
1.3 L'objectif et la pertinence de la démarche évaluative	12
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	16
2.1 Un état des connaissances.....	16
2.1.1 L'éducation sexuelle et les adolescents de sexe masculin.....	16
2.1.2 Des programmes d'éducation sexuelle s'adressant aux adolescents de sexe masculin.....	23
2.1.3 Quelques précisions sur la notion d'évaluation de programme.....	26

2.2	Le modèle théorique	31
2.2.1	Le paradigme constructiviste en évaluation de programme	31
2.2.2	Le modèle pluraliste-constructiviste d'évaluation de programme.....	35
2.2.3	Le type de démarche évaluative et les questions relatives	36
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE.....		38
3.1	La stratégie de recherche	38
3.2	Les notes manuscrites	39
3.2.1	La description des participants	39
3.2.2	La procédure des notes manuscrites	40
3.2.3	La méthode d'analyse des notes manuscrites	40
3.3	Les entrevues individuelles.....	40
3.3.1	La description des participants	40
3.3.2	La procédure des entrevues individuelles.....	42
3.3.3	La méthode d'analyse des entrevues individuelles.....	43
3.4	Les questionnaires semi-dirigés et dirigés	44
3.4.1	La description des participants	44
3.4.2	La procédure des questionnaires.....	45
3.4.3	La méthode d'analyse des questionnaires.....	46
3.5	La qualité de la démarche évaluative: des critères de scientificité	46
3.6	Des considérations déontologiques.....	48
CHAPITRE IV		
POINTS DE VUE DES JEUNES ET DES INTERVENANTS SUR LEUR EXPÉRIENCE DU PROGRAMME À <i>GRANDS PAS D'AMOUR</i>		50
4.1	Les commentaires des éducateurs pendant les semaines de supervision: les notes manuscrites	50

4.1.1	La première semaine : un départ empreint de motivation et d'engouement	50
4.1.2	La deuxième semaine : de la résistance de la part d'éducateurs face aux rencontres de supervision	51
4.1.3	La troisième semaine : l'intérêt et la confiance des adolescents vont en s'accroissant.....	51
4.1.4	La quatrième semaine : la motivation de certains adolescents et éducateurs chute.....	51
4.1.5	La cinquième semaine : la démotivation se poursuit dans une unité de vie	52
4.1.6	La sixième semaine : des jeunes et des éducateurs qui perturbent le climat	52
4.1.7	La septième semaine : l'importance des conditions favorables à l'animation.....	53
4.1.8	La huitième semaine : une vitesse de croisière est atteinte	53
4.1.9	La neuvième semaine : une finale inspirée et motivée.....	54
4.2	Les commentaires des jeunes sur leur expérience du programme: les entrevues individuelles	54
4.2.1	Les jeunes s'expriment sur les objectifs poursuivis	54
4.2.2	Les jeunes s'expriment sur le matériel, les améliorations proposées et la recommandation du programme en vue de le suivre	97
4.3	Les commentaires des intervenants sur leur expérience du programme: questionnaires semi-dirigés	120
4.3.1	Les intervenants s'expriment en fonction des objectifs poursuivis.....	121
4.3.2	Les intervenants proposent des améliorations pour bonifier le programme APA.....	136
4.4	Les points de vue des adolescents sur leur expérience du programme: questionnaires dirigés	140
4.4.1	Appréciation des adolescents du programme APA	141
4.4.2	Changements chez les adolescents suite au programme APA	141

4.5	Les points de vue des éducateurs sur leur expérience du programme APA : questionnaires dirigés	143
4.5.1	Appréciation des éducateurs du programme APA	144
4.5.2	Changements perçus par les éducateurs suite au programme APA.....	144
CHAPITRE V		
DISCUSSION		148
5.1	Les forces et faiblesses du programme APA	148
5.1.1	Un programme qui rejoint : forces du programme APA	148
5.1.2	Certaines composantes qui font obstacles : faiblesses du programme APA	158
5.2	Des suggestions pour bonifier le programme APA	166
5.2.1	Maximiser et ajouter plus d'activités-jeux interactives pour capter l'attention des jeunes	167
5.2.2	Modifier le vocabulaire pour qu'il soit facile à comprendre et qu'il rejoigne les garçons	170
5.2.3	Modifier la chronologie des ateliers en terminant par ceux sur la masculinité et l'amour	171
5.2.4	Établir des conditions favorables pour l'implantation du programme	171
5.3	L'impact de l'étude sur l'évaluation et la planification constructiviste de programme d'éducation sexuelle.....	173
5.3.1	L'impact de l'étude sur l'évaluation de programme en matière d'éducation sexuelle	173
5.3.2	L'impact de l'étude sur la planification de programme en matière d'éducation sexuelle	175
5.4	Les limites de la démarche évaluative du programme APA.....	178
CONCLUSION.....		180
APPENDICE A		
PROTOCOLE D'ENTREVUE AUPRÈS DES ADOLESCENTS QUI ONT SUIVI LE PROGRAMME À GRANDS PAS D'AMOUR		183

APPENDICE B	
QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION DU PROGRAMME À GRANDS PAS D'AMOUR POUR LES ADOLESCENTS	187
APPENDICE C	
QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION DU PROGRAMME À GRANDS PAS D'AMOUR POUR LES ÉDUCATEURS	192
APPENDICE D	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	205
BIBLIOGRAPHIE	208

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
5.1	Interaction constante et mutuelle entre l'évaluateur et les acteurs engagés dans l'expérience du programme	177

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
Tableau 1.1	Synthèse des données empiriques, des objectifs et des fondements théoriques du programme APA..... 14
Tableau 3.1	Méthodes de collectes de données selon la population, l'échantillon, le temps et les composantes39
Tableau 3.2	Présentation sommaire des adolescents interrogés41
Tableau 5.1	Appréciation des adolescents du programme APA (n=29)..... 141
Tableau 5.2	Changements des adolescents du programme APA (n=29)..... 142
Tableau 5.3	Satisfaction des éducateurs du programme APA (n=13)..... 144
Tableau 5.4	Perception des éducateurs que le programme APA et la formation théorique ont modifié ou non leur façon d'intervenir en matière de sexualité auprès des adolescents (n=13)..... 145
Tableau 5.5	Perception des éducateurs des changements chez les adolescents suite au programme APA (n=13) 146

LISTE DES ABRÉVIATIONS

APA Programme *À grands pas d'amour*

RÉSUMÉ

En 2004, le programme d'éducation sexuelle *À grands pas d'amour* (APA) a été développé et implanté pour les garçons résidant en Centre jeunesse. Bien que plusieurs chercheurs suggèrent de développer des interventions en matière de sexualité spécifiques pour les adolescents de sexe masculin, peu de travaux empiriques fournissent une évaluation de ces programmes. La majorité de ces évaluations ont été réalisées en fonction de l'efficacité des interventions, mais presque aucune d'entre elles ne procurent des informations sur leur mise en œuvre. C'est dans le but de décrire la mise en application du programme APA, afin de le bonifier pour les prochaines années, que la présente étude porte sur une démarche d'évaluation formative de son implantation.

Les données ont été recueillies en utilisant une méthodologie qualitative inspirée du modèle d'évaluation pluraliste-constructiviste de Guba et Lincoln (1989). Vingt adolescents ayant participé au programme ont été interviewés dans le cadre d'entrevues individuelles et vingt-neuf ont répondu à un questionnaire dirigé. De plus, treize éducateurs ayant dispensé le programme ont rempli un questionnaire dirigé et semi-dirigé. Des notes manuscrites ont également été prises lors de rencontres de supervision auprès de ces mêmes intervenants.

Les résultats montrent que le programme a suscité un intérêt et un engouement qui ont permis de créer un rapprochement entre les jeunes et les éducateurs. Ces constats font ressortir l'importance de promouvoir un climat propice à la discussion au sein de programmes d'éducation sexuelle ciblant les adolescents de sexe masculin afin qu'ils puissent aborder ouvertement le sujet de la sexualité humaine. Par contre, il est mis en lumière que le climat du programme APA pouvait facilement déraiser, notamment en raison des thèmes de la masculinité et de l'intimité, de l'obligation à participer au programme, de la gêne à parler de sexualité et d'une mauvaise animation. Pour contrer cette turbulence, la présente démarche évaluative fait valoir la nécessité d'outiller et de soutenir les éducateurs dans leur expérience d'animation, de miser sur des activités dynamiques et ludiques pour susciter l'attention des garçons et de recourir à des thèmes « masculins », tels que la protection sexuelle et la paternité. De plus, ce mémoire propose une réflexion sur l'évaluation de programme en faisant valoir la pertinence de recourir à une démarche évaluative basée sur un processus négocié. Finalement, différentes suggestions sont énoncées pour bonifier le programme APA.

Mots-clé : évaluation, analyse qualitative, adolescent, éducation sexuelle, sexualité, programme d'intervention, formation d'éducateurs.

INTRODUCTION

« Pas mal tout le monde, je pense, a besoin de suivre un programme [d'éducation sexuelle] pour être plus informé sur la sexualité, la paternité, l'isolement et l'amour. C'est important que les gens prennent conscience de ce qui se passe. Je pense que l'on n'en sait jamais trop. » (Olivier, 17 ans, participant au programme d'éducation sexuelle APA)

Ce témoignage nous rappelle qu'il importe de développer et de mettre en œuvre des programmes de prévention et de promotion de la santé pour informer la population sur la sexualité humaine. En regard du nombre imposant d'interventions en matière de sexualité mises en place depuis les dernières décennies, il serait concevable, mais erroné, de croire que tout a été accompli dans ce domaine.

Il est, entre autres, de plus en plus rapporté que les interventions sociales, particulièrement celles ayant trait à la sexualité, ont délaissé les jeunes hommes pour se consacrer presque exclusivement aux jeunes filles (Davidson, 1996; Drolet, 1994, 1996; Forget, Masson et Paiement, 1998; Marsiglio, 2003; Maticka-Tyndale, McKay et Barret, 2001; Matteau, 1999; Pleck, Sonenstein et Ku, 1994; Pollack, 2000; Richmond et Levant, 2003; Wood, 1998). Or, comme le soulève Olivier, toute personne devrait pouvoir bénéficier d'une éducation sexuelle, et pas seulement la clientèle féminine (Santé Canada, 2003). Se pourrait-il que les chercheurs, dans leur volonté d'améliorer la qualité de vie des adolescentes, aient omis de s'intéresser à celle des adolescents? Ou, au contraire, se pourrait-il que les caractéristiques des garçons fasse en sorte qu'ils répondent plus difficilement que les filles aux interventions en matière de sexualité? Ces observations conduisent certains chercheurs et intervenants à encourager le développement et l'évaluation d'interventions en matière de sexualité ciblant les garçons. C'est dans l'optique de comprendre la mise en œuvre du programme d'éducation sexuelle *À grands pas d'amour* (APA), un programme s'adressant précisément aux

adolescents de sexe masculin résidant en Centre jeunesse, que ce mémoire présente la démarche d'évaluation formative et qualitative de son implantation.

Il ressort, dans le premier chapitre, qu'il est important de développer des programmes en matière de sexualité auprès de la clientèle des jeunes hommes, mais aussi nécessaire de les évaluer pour en saisir la portée. Pour ce faire, la pertinence de recourir à une évaluation de l'implantation, plutôt que de l'efficacité, comme cela est habituellement réalisé, est mise en évidence. Enfin, une mise en contexte de l'étude selon le processus négocié d'élaboration et d'implantation du programme APA, conduit à exposer l'objectif du présent mémoire: évaluer la qualité de la mise en oeuvre du programme afin de le bonifier pour les prochaines années.

Le deuxième chapitre, pour sa part, présente le cadre théorique formant l'assise conceptuelle de la démarche évaluative du programme APA. Une recension des travaux empiriques sur les interventions en matière de sexualité auprès des adolescents de sexe masculin amène à préciser la notion d'évaluation de programme. Par la suite, le modèle théorique pluraliste-constructiviste de Guba et Lincoln (1989), issu du paradigme constructiviste, est exposé. C'est ce modèle qui est privilégié pour l'évaluation du programme APA.

Dans le troisième chapitre, la méthodologie à la base de l'étude évaluative du programme APA est présentée. Après avoir fait état de la stratégie de recherche qualitative retenue pour ce mémoire, l'échantillon, les modalités de recrutement, les procédures de recherche ainsi que les méthodes d'analyse utilisées, sont examinés. Les critères de scientificité propres à une approche qualitative sont mis en relation avec la démarche d'évaluation du programme APA. Enfin, des considérations déontologiques terminent ce chapitre.

Les points de vue des jeunes et des intervenants questionnés sur leur expérience du programme APA sont présentés dans le quatrième chapitre. Ces commentaires sont exposés en fonction des cinq méthodes de cueillette de données utilisées lors de l'étude évaluative : les propos des intervenants pris en note au cours des supervisions, les commentaires des adolescents recueillis lors d'entrevues individuelles, les commentaires qu'ont fournis les éducateurs à partir de questionnaires semi-dirigés, les points de vue des jeunes en réponse à un questionnaire dirigé et les points de vue des éducateurs recueillis à partir de questionnaires dirigés.

Quant au cinquième chapitre, il propose une discussion sur les points de vue des adolescents et des éducateurs sur leur expérience du programme APA. Tout d'abord, les forces et les faiblesses du programme sont mises en évidence. Puis, différentes suggestions afin de bonifier le programme APA sont soulevées. Il est ensuite discuté de l'impact de l'étude évaluative sur l'évaluation et la planification de programmes d'éducation sexuelle. Enfin, les limites de la démarche sont soulignées.

Le sixième chapitre, sous forme de bref retour sur l'ensemble du programme APA, conclut le mémoire. Certaines pistes de recherche sont finalement énoncées.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous voyons, dans un premier temps, l'importance de développer et d'évaluer des interventions en matière de sexualité propre à la clientèle des garçons. Par la suite, nous faisons état d'une mise en contexte de l'étude évaluative en présentant le processus d'élaboration et d'implantation du programme APA. Nous terminons ce premier chapitre en exposant l'objectif et la pertinence de ce processus d'évaluation.

1.1 L'ÉDUCATION SEXUELLE CHEZ LES ADOLESCENTS DE SEXE MASCULIN ET L'ÉVALUATION DE PROGRAMME

À l'heure actuelle, bon nombre de chercheurs et d'intervenants soulignent l'importance de développer des interventions propres à la clientèle des adolescents de sexe masculin. Sans remettre en doute l'importance du travail effectué auprès des jeunes filles, principalement en regard de la grossesse adolescente, de l'abus sexuel et des ITS, il appert toutefois que les garçons sont négligés dans les programmes de prévention et de promotion de la santé, particulièrement ceux en matière de sexualité (Davidson, 1996; Drolet, 1994, 1996; Forget, Masson et Paiement, 1998; Marsiglio, 2003; Maticka-Tyndale, McKay et Barret, 2001; Matteau, 1999; Pleck, Sonenstein et Ku, 1994; Pollack, 2001; Richmond et Levant, 2003; Wood, 1998). Il devient alors manifeste qu'un fossé se creuse au sein des interventions publiques; les filles se voient éduquées sur la sexualité, tandis que les garçons sont laissés à eux-mêmes. Pourtant, l'éducation sexuelle, considérée comme une composante-clé de la santé globale, est reconnue comme une activité se préoccupant du bien-être de la personne, et cela, quel que soit le sexe de l'individu (Santé Canada, 2003). Dans l'intérêt des adolescents des deux sexes, il est ainsi proposé qu'une éducation sexuelle rejoignant les adolescents de sexe masculin soit mise de l'avant (Drolet, 1994, 1996; Forget, Masson et Paiement, 1998).

Par ailleurs, cet intérêt prend différentes formes selon les auteurs consultés ainsi que selon les pays observés. Par exemple, aux États-Unis, en résonance avec l'un de leurs principaux objectifs d'intervention, à savoir la diminution du taux de grossesses adolescentes, les programmes visant la clientèle masculine s'insèrent dans une visée d'amélioration de la santé reproductive des adolescents. Les chercheurs américains font de plus en plus allusion à l'importance d'un travail conjoint auprès des jeunes des deux sexes afin d'enrayer la recrudescence de la maternité chez les adolescentes (Sonenstein, Stewart, Duberstein-Lindberg, Pernas et Williams, 1997). Dans cette lignée, plusieurs cliniques d'intervention ont été implantées pour rejoindre la clientèle des adolescents de sexe masculin (Armstrong, 2003; Armstrong, Cohall, Vaughan, Scott, Tiezzi et McCarthy, 1999; Howard, Davis, Evans-Ray, Mitchell et Apomah, 2004; Raine, Marcell, Rocca et Harper, 2003). Par contre, bien que plusieurs programmes d'éducation sexuelle aient été développés au sein de ce pays, peu d'entre eux ont fait l'objet d'une évaluation (Gottsegen et Philliber, 2001; Smith, Weinman, Buzi et Benton, 2004; Sonenstein, Stewart, Duberstein-Lindberg, Pernas et Williams, 1997).

L'Angleterre, quant à elle, propose une large littérature sur l'éducation sexuelle, dont une réflexion prolifique sur les interventions en matière de sexualité auprès des adolescents de sexe masculin. L'une des principales idées véhiculées par ces auteurs est que les garçons répondent différemment que les filles à l'éducation sexuelle en raison de la socialisation masculine faisant obstacle à une discussion ouverte et explicite sur la sexualité humaine (Davidson, 1996; Measor, 2004; Measor, Tiffin et Fry, 1996). L'une des raisons expliquant ce désintérêt est la grande résistance manifestée par les adolescents envers les interventions en matière de sexualité. Par conséquent, les différents programmes d'éducation sexuelle élaborés pour la clientèle des jeunes hommes, tels que *Boys2MEN* ou *Young Men's Group*, ont principalement pour objectif de les faire réfléchir à leur adhésion aux stéréotypes sexuels masculins (Hilton, 2001, 2003).

Enfin, du côté du Québec, l'apparition d'un intérêt pour une éducation sexuelle propre à la population des adolescents de sexe masculin est relativement nouveau. Ce souci pour la mise sur pied d'interventions spécifiques pour les garçons s'inscrit dans une prise de conscience d'un discours préventif trop féminisé (Drolet, 1994, 1996; Forget, Masson et Paiement, 1998; Matteau, 1999). Selon les auteurs, les garçons ont été trop longtemps écartés des programmes

de promotion de la santé, et cela, au profit des jeunes filles. Pour contrer cette situation, certains programmes d'éducation sexuelle ont été élaborés pour rejoindre la clientèle des jeunes hommes (Bossé, 2004; Langevin et Lindsay, 1993; Plouffe, 2001).

Cependant, bien que plusieurs chercheurs suggèrent de développer des programmes d'éducation sexuelle spécifiques pour les adolescents de sexe masculin, peu de travaux empiriques fournissent une évaluation de ces interventions (Bossé, 2004; Gottsegen et Philliber, 2001; Langevin et Lindsay, 1993; Smith, Weinman, Buzi et Benton, 2004; Sonenstein et al., 1997). Plus précisément, la majorité de ces évaluations ont été réalisées en fonction de l'efficacité des programmes, mais presque aucune d'entre elles ne procurent des informations sur leur mise en œuvre. Ainsi, en ne connaissant pas les facteurs pouvant influencer l'implantation d'un programme, il devient difficile d'en comprendre les impacts (Champagne et Denis, 1992; Denis et Champagne, 1990).

En somme, il apparaît non seulement important de développer des programmes d'éducation à la sexualité pour les adolescents de sexe masculin, mais il devient également nécessaire de les évaluer pour comprendre comment les garçons y réagissent. Pour y parvenir, il est proposé d'analyser l'implantation de ces programmes afin de pouvoir en interpréter leur efficacité.

1.2 UNE MISE EN CONTEXTE DE LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE : UN PROCESSUS NÉGOCIÉ D'ÉLABORATION ET D'IMPLANTATION DU PROGRAMME *À GRANDS PAS D'AMOUR*

En 2004, le programme d'éducation sexuelle *À grands pas d'amour* (Manseau, Blais, Gervais, Côté, Giroux et Legault, 2004) a été développé pour la clientèle des garçons âgés de 12 à 17 ans résidant en Centre jeunesse. Il a été implanté au sein de sept unités de vie du Centre jeunesse de Laval et a été dispensé par treize éducateurs à environ quatre-vingt-dix adolescents. Le modèle pluraliste-constructiviste de Guba et Lincoln (1989), que nous présentons dans le deuxième chapitre, en constitue la pierre d'assise. Brièvement, cette approche reconnaît la participation de l'ensemble des acteurs pour le développement et l'évaluation d'un programme. Ce procédé recourt à une constante négociation entre les différents groupes de personnes impliqués. Il est possible de consulter le tableau 1.1 (page 14) pour une synthèse des données empiriques, des objectifs et des modèles théoriques du programme APA.

À titre de mise en contexte de la démarche évaluative du programme APA, nous faisons ici état des étapes de son processus d'élaboration et d'implantation. Plus précisément, ce déroulement se répartit en cinq étapes : une étude qualitative favorisant un ancrage empirique, des conférences propices à l'établissement de lignes directrices, des modèles théoriques servant de guide d'intervention sexologique, l'élaboration des objectifs, du contenu et du matériel, ainsi qu'une formation et une supervision auprès des éducateurs. Comme nous le verrons, chacune de ces étapes sont marquées par un processus de négociation entre les acteurs du programme : les adolescents de sexe masculin, les intervenants, les concepteurs et la direction du Centre jeunesse.

Il est à noter que nous avons fait partie de l'équipe de concepteurs du programme APA. À titre d'assistant de recherche, sous la direction de la professeure-chercheure Hélène Manseau, nous avons participé aux étapes de la création des objectifs du programme, de la mise sur pied de la formation et de la supervision, ainsi que de l'écriture du contenu et de l'élaboration du matériel. La présente démarche évaluative s'inscrit donc au sein de notre processus de formation académique.

1.2.1 Une étude qualitative favorisant un ancrage empirique

La première étape du processus d'élaboration du programme a été la réalisation d'un rapport de recherche intitulé *Des supers mâles en mal d'amour* (Manseau et Blais, 2002). Cette étude, effectuée à partir d'une méthode qualitative, visait à comprendre les différentes significations accordées au phénomène de la paternité et de la sexualité des garçons demeurant en Centre jeunesse. Pour y parvenir, les chercheurs ont procédé à des entrevues en profondeur auprès de vingt-quatre adolescents en difficultés ayant déjà connu une expérience de paternité et ont réalisé des groupes de discussion auprès de dix-huit éducateurs œuvrant auprès d'eux.

Les données empiriques font voir, dans un premier temps, que la paternité est un événement qui n'est pas très isolé chez les adolescents en Centre jeunesse. Pour vingt-quatre jeunes interrogés, trente-sept épisodes de paternités, avérés ou présumés, ont été répertoriés. D'après le discours des adolescents, on se rend compte qu'ils se sentent incapables de faire face à la paternité. En outre, plusieurs d'entre eux précisent être surpris, jusqu'à ne pas être certains

d'être le vrai père. Deuxièmement, les points de vue des adolescents illustrent que leurs comportements sexuels sont survalorisés, voire exacerbés et abusifs. Pour bon nombre d'entre eux, il existerait deux types de femmes : celles qui sont respectables (*good girl*) et celles qui ont une vie sexuelle active avec plusieurs partenaires (*bad girl*). Troisièmement, les commentaires des jeunes montrent qu'ils voient le condom comme l'envers du plaisir. Plusieurs mentionnent se protéger seulement après l'expérience d'une grossesse ou d'une ITS. Quatrièmement, les entrevues font voir que les relations amoureuses des adolescents sont idéalisées, mais difficiles. La majorité d'entre eux reconnaissent l'importance de l'attachement et de l'amour, bien que plusieurs indiquent ressentir des difficultés amoureuses. Finalement, le discours des jeunes fait voir l'importance d'avoir recours à une éducation sexuelle dynamique, incluant l'amour et l'érotisme, qui se démarque de la formation scolaire traditionnelle. Plusieurs indiquent se sentir laissés à eux-mêmes en matière de sexualité, étant donné qu'ils rapportent que les discussions sur ce sujet sont fréquemment censurées par les éducateurs. En plus, plusieurs désirent éclaircir les mystères des femmes et connaître des techniques pour être de meilleurs amoureux et amants.

Pour ce qui est des intervenants, leurs propos font principalement voir une vision négative des adolescents en difficultés en regard de la paternité et de la sexualité. À l'instar des commentaires des jeunes, plusieurs éducateurs estiment que les adolescents ne sont pas prêts et peu habilités pour faire face à une paternité. Ils indiquent que ce phénomène est somme toute peu fréquent, mais tout de même régulier. En plus, pour bon nombre des intervenants, les jeunes en centre affichent une image du « playboy » en étalant avec exagération et vantardise leurs prouesses sexuelles et en parlant de leur partenaire avec vulgarité. Les éducateurs font également part du caractère homophobe des garçons résidant en Centre jeunesse. Enfin, les éducateurs font état de leur perplexité face à la mise en œuvre d'un programme d'éducation sexuelle en Centre jeunesse, principalement face à la crainte de ne pas être suffisamment informés sur la sexualité ainsi qu'à celle de se faire imposer une formation qui ne les enchante guère.

Bref, on constate que les concepteurs ont recueillis, dès le point de départ, le point de vue de différents acteurs. L'ensemble de ces données empiriques a permis d'identifier cinq cibles sur

lesquelles le programme APA s'est ancré : l'isolement, la masculinité, l'amour, la protection sexuelle et la paternité.

1.2.2 Des conférences propices à l'établissement de lignes directrices

La deuxième étape du processus d'élaboration du programme APA a consisté en trois conférences portant sur le rapport de Manseau et Blais (2002) présentées aux éducateurs et à la direction du Centre jeunesse. Les trois présentations sont intitulées : 1) *Ouvrir la boîte de Pandore pour une intervention renouvelée en sexualité* (octobre 2002), 2) *Une identité sexuelle construite au cœur de paradoxes, de dissonances et de compromis* (novembre 2002) et 3) *Points de vue et horizons sur l'éducation sexuelle* (décembre 2002). Elles ont permis d'exposer aux éducateurs et aux cadres du Centre les résultats empiriques obtenus. Par le truchement de diagnostics et de pistes de solutions proposées, les chercheurs ont eu recours à ces rencontres afin que les éducateurs s'expriment sur les données recueillies. Pour ce faire, les concepteurs se sont basés sur l'approche prescrite par Guba et Lincoln (1989) sur l'importance du processus de négociation. À travers ces rencontres, les différents acteurs se sont exprimés afin de proposer leurs points de vue sur l'élaboration d'un éventuel programme d'éducation sexuelle. Afin de faire respecter la méthode démocratique de ce procédé, les chercheurs ont agi à titre d'animateur pour s'assurer de la contribution de chacune des parties.

Après avoir recueilli l'ensemble des éléments de discussion, les acteurs sont arrivés à un consensus sur les propositions apportées. Ce consensus s'est porté sur la structure du programme, les moyens de dispensation, les valeurs à préconiser et le contenu des ateliers. Il a permis d'établir des lignes directrices sur l'élaboration du programme APA selon les idées et les perceptions des éducateurs, de la direction et des chercheurs. Voici les principales lignes directrices qui ont émergées de ces consensus :

- Privilégier le respect, l'authenticité, la responsabilisation et l'autonomie des jeunes;
- Démystifier les stéréotypes sexuels et l'orientation sexuelle;
- Discuter de la masculinité et de l'identité sexuelle;
- Privilégier les aspects relationnels et la communication;
- Comprendre l'érotisme et la physiologie sexuelle;

- Promouvoir la protection sexuelle (ITS et paternité);
- Connaître les conséquences de la paternité;
- Développer la capacité de résoudre des problèmes en lien avec la sexualité.

1.2.3 Des modèles théoriques servant de guide d'intervention sexologique

La troisième étape a consisté en l'identification de modèles théoriques susceptibles de guider l'élaboration du programme APA. Ces approches se sont ancrées aux consensus établis entre les éducateurs et les chercheurs en tenant compte des représentations des jeunes et de leurs interactions en matière de sexualité. Sept modèles théoriques ont été sélectionnés pour atteindre les objectifs d'intervention fixés, ainsi que de rendre compte des consensus adoptés.

Les modèles théoriques à la base du programme APA sont:

- Théorie cognitivo-comportementale (Bedell et Lennox, 1997; McMullin, 2000);
- Théorie de l'intimité et de la séduction (Fleet, 2000; Schnarch, 1991);
- Théorie de l'attachement (Bartholomew et Horowitz, 1991; Bowlby, 1980);
- Théorie de la sexoanalyse (Crépault, 1997);
- Théorie sexocorporelle (Desjardins, 1996);
- Théorie du coping (Forman, 1993; Lazarus et Folkman, 1984);
- Théorie de la taxonomie expérientielle (Steinaker et Bell, 1979).

Étant donné que ces modèles constituent les assises théoriques du programme APA, une validation de leur choix a été effectuée auprès de la direction du Centre jeunesse et des éducateurs ayant eu la responsabilité de le dispenser.

1.2.4 L'élaboration des objectifs, du contenu et du matériel du programme APA

La quatrième étape du développement du programme APA fut l'élaboration de ses objectifs, de son contenu et de son matériel. Pour ce qui est des objectifs, ils se sont élaborés en se basant sur les données empiriques de l'étude qualitative, du consensus établi et des modèles théoriques sélectionnés. Cinq objectifs généraux ont été créés :

- Vaincre l'isolement face aux questions sexuelles;
- Mieux composer avec sa masculinité;

- Approfondir l'intimité dans les relations amoureuses;
- Maîtriser les habiletés pour l'utilisation du condom;
- Prendre position sur la paternité à l'adolescence.

Ces objectifs se construisent autour du but général du programme qui est de diminuer le taux de paternités et d'ITS chez les adolescents de sexe masculin résidant en Centre jeunesse. Au même titre que les modèles théoriques, une validation du choix des objectifs du programme APA a été effectuée auprès de la direction du Centre jeunesse et des intervenants ayant eu à le dispenser.

En ce qui concerne le contenu et le matériel du programme APA, une équipe de concepteurs, comprenant une chercheure-professeure, un coordonnateur et trois assistants de recherche, a travaillé durant près de quatre mois pour rédiger le programme d'intervention et créer les activités éducatives. De manière plus précise, le programme APA comprend dix ateliers de deux heures chacun. Il a été développé sous forme clé en main, c'est-à-dire que l'ensemble des informations, des directives et du matériel est précisé et fourni aux éducateurs. Tout est explicité afin de faciliter la tâche des animateurs ayant à le dispenser. Pour chacun des ateliers, exception faite du premier, la première activité constitue un retour sur l'atelier précédent sous forme de discussion. La deuxième activité, quant à elle, présente des témoignages et des statistiques sur les différents thèmes des ateliers. Pour leur part, les activités centrales des ateliers sont constituées à partir de différentes stratégies éducatives, comme des discussions ou des activités-jeux. Finalement, les dernières activités de chacun des ateliers du programme sont basées sur le principe de petits devoirs à compléter durant la semaine.

1.2.5 Une formation aux modèles théoriques et une supervision hebdomadaire auprès des éducateurs

La cinquième étape du développement du programme APA a consisté en une formation aux modèles théoriques et une supervision hebdomadaire offertes aux éducateurs ayant à le dispenser. Cet encadrement a été instauré afin de maximiser et de faciliter la mise en oeuvre du programme. Pour ce qui est de la formation, elle s'est échelonnée sur deux semaines pendant l'été 2004 et a été d'une durée de quatorze heures. Pendant ces journées, les

intervenants ont assisté à des présentations magistrales sur les différents modèles théoriques et ont participé à des activités concrètes de formation. Les deux objectifs généraux de cette formation étaient de prendre connaissance des modèles théoriques à la base du programme et de développer des habiletés d'intervention en fonction des modèles théoriques du programme et des objectifs généraux poursuivis. Lors de cette formation, une discussion a été soulevée face au degré de réceptivité de certains éducateurs. En effet, les formateurs ont constaté, lors de la première journée, que certains intervenants n'étaient pas vraiment intéressés par cette formation. Une discussion a donc émergé entre les éducateurs et les concepteurs afin de clarifier les réalités de chacune des deux parties.

En ce qui a trait aux rencontres de supervision, elles ont été offertes pendant l'automne 2004 aux treize éducateurs ayant dispensé le programme. Afin de poursuivre l'objectif de maximiser l'encadrement des intervenants qui ont eu à animer le programme, les chercheurs, en accord avec la direction et les éducateurs, ont mis sur pied une supervision hebdomadaire. Ces supervisions ont duré trois heures par semaine et furent échelonnées sur dix semaines. Durant ces supervisions, les éducateurs avaient la possibilité de discuter et d'exprimer les aspects positifs de l'animation des ateliers, les problèmes rencontrés et les solutions apportées pour résoudre ces problèmes. Les commentaires soulevés ont été retranscrits manuellement par les évaluateurs.

En somme, on constate que tout au long du processus d'élaboration et d'implantation du programme APA, une négociation constante s'est installée entre les différentes parties impliquées dans le projet. Les concepteurs ont tenté de recueillir les points de vue des adolescents à qui s'adresse le programme, celui des intervenants qui le dispensent, ainsi que celui de la direction qui fournit un encadrement aux éducateurs.

1.3 L'OBJECTIF ET LA PERTINENCE DE LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE

C'est dans le but de décrire la mise en oeuvre du programme APA que la présente étude porte sur l'évaluation de son implantation. Il est à noter que l'objectif étant de juger de la qualité du programme afin de l'améliorer pour les prochaines années, nous avons recours à une évaluation formative. En plus, dans un esprit de continuité avec le travail amorcé par l'élaboration du programme, nous effectuons une démarche évaluative dite qualitative. Pour

ce faire, nous nous sommes appuyés sur le modèle théorique à la base du développement du programme APA, à savoir le modèle pluraliste-constructiviste de Guba et Lincoln (1989). Cette approche théorique nous a permis de recueillir des informations sur l'expérience de l'application du programme à partir des points de vue des acteurs impliqués, c'est-à-dire les adolescents y ayant participé et les éducateurs l'ayant dispensé.

La pertinence de cette étude trouve écho, dans un premier temps, dans le fait qu'elle énonce des suggestions afin de bonifier le programme APA pour les années ultérieures. Ce faisant, nous espérons que les prochains adolescents qui y participeront pourront bénéficier d'une intervention en matière de sexualité améliorée pouvant répondre davantage à leurs besoins afin qu'ils puissent exprimer une sexualité plus saine. De plus, cette démarche tente d'offrir une analyse supplémentaire sur l'éducation sexuelle auprès des adolescents de sexe masculin. Étant donné le peu d'écrits sur ce phénomène, nous escomptons que cette étude encouragera de futurs chercheurs et intervenants à s'intéresser aux façons de rejoindre efficacement les garçons, principalement ceux en difficultés, par le biais de programmes d'éducation sexuelle. Enfin, ce mémoire s'efforce de contribuer à la réflexion sur l'approche qualitative, issue du paradigme constructiviste, au sein du champ d'études de l'évaluation de programme. En faisant état de notre propre démarche évaluative, nous souhaitons inciter d'autres chercheurs à s'inscrire à cette approche, tant pour les étapes de l'évaluation, que pour celle de la planification de programme.

Tableau 1.1
Synthèse des données empiriques, des objectifs et des fondements théoriques du programme APA¹

CATEGORIES CONCEPTUELLES ²	Pour une éducation sexuelle dynamique, incluant l'amour et l'érotisme	Des rapports sexuels survalorisés et stéréotypés	Des relations amoureuses idéalisées, mais difficiles	Le plaisir, l'insouciance et les préjugés sexistes comme facteurs de risque	Ne pas se sentir capables de faire face à la paternité
SOUS- CATEGORIES CONCEPTUELLES	<ul style="list-style-type: none"> • Échanger plus ouvertement • Éclaircir les mystères des femmes et être des meilleurs amoureux et amants • Des activités se démarquant de la formation scolaire traditionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Une sexualité exacerbée et abusive • La dichotomie <i>good girl</i> et <i>bad girl</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • L'importance de l'attachement et de l'amour • Des difficultés intenses à rester en amour 	<ul style="list-style-type: none"> • L'absence de risque perçu • Le condom comme l'envers du plaisir • On se protège après l'expérience d'une grossesse ou d'une ITS 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas être prêt à être père • Ne pas se sentir capable de subvenir aux besoins de l'enfant • Être dépassé et perdre ses moyens • Surpris et ne pas être sûr d'être le père
CIBLES	Isolément	Masculinité	Amour	Protection sexuelle	Paternité
OBJECTIFS GÉNÉRAUX	Vaincre l'isolement face aux questions sexuelles	Mieux composer avec sa propre masculinité	Approfondir l'intimité dans les relations amoureuses	Maîtriser les habiletés pour l'utilisation du condom	Prendre position sur la paternité à l'adolescence
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer des lignes directrices pour intervenir sur la sexualité auprès des adolescents. • Implanter un cadre d'intervention structuré favorisant la participation active des 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer identité sexuelle, orientation sexuelle et stéréotypes sexuels. • Identifier les stéréotypes sexuels ayant cours dans 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les principaux obstacles à l'intimité. • Connaître les composantes d'une bonne intimité. • Se familiariser avec des habiletés de communication 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience des obstacles à l'utilisation du condom. • Restructurer les distorsions cognitives et les mauvaises informations sur le 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience des implications de la paternité. • Clarifier ses valeurs sur la paternité à l'adolescence. • Identifier des solutions pour y faire face

¹ Les données empiriques de ce tableau proviennent de Manseau et Blais (2002).

² Une catégorie conceptuelle est définie comme étant un regroupement de noyaux de sens sur la base de leur proximité conceptuelle (Manseau et Blais, 2002).

	adolescents.	<p>notre société.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre des fonctions des stéréotypes sexuels dans la consolidation de sa masculinité. • Réfléchir aux limites et à l'enfermement auxquels nous contraind l'adhésion aux stéréotypes sexuels. • Trouver des moyens d'assouplir notre vision des rôles sexuels. • Réfléchir aux bénéfices d'une attitude sexuelle plus souple. 	<p>efficaces dans des contextes intimes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en application les habiletés de communication afin de se les approprier. 	<p>condom.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acquérir des habiletés de communication nécessaires à l'utilisation du condom. • Acquérir des habiletés comportementales nécessaires à l'utilisation du condom. 	<p>efficacement aux faibles contraceptives.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développer des stratégies de gestion face à la grossesse de la partenaire.
MODELES THEORIQUES	Taxonomie expérientielle (Steinaker et Bell, 1979)	Sexoanalyse (Crépault, 1997)	Théorie de l'intimité et de la séduction (Fleet, 2000; Schnarch, 1991)	Approche sexocorporelle (Desjardins, 1996)	Approche du coping (Forman, 1993; Lazarus et Folkman, 1984)
			Théorie de l'attachement (Bartholomew et Horowitz, 1991; Bowlby, 1980)		
	Théorie cognitivo-comportementale (Bedell et Lennex, 1997; McMullin, 2002)				

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre porte sur la description du cadre théorique de la démarche évaluative du programme APA. Tout d'abord, un survol de l'éducation sexuelle auprès des garçons est présenté. Sous forme de recension d'écrits, cette première partie expose les résultats d'études empiriques portant sur les interventions en matière de sexualité auprès d'adolescents de sexe masculin et nous amène à définir la notion d'évaluation de programme. Ensuite, le modèle théorique privilégié pour ce mémoire, à savoir le modèle pluraliste-constructiviste de Guba et Lincoln (1989), est précisé. C'est cette approche qui constitue l'assise théorique de la démarche évaluative du programme d'éducation sexuelle APA.

2.1 UN ÉTAT DES CONNAISSANCES

Nous présentons ici un état des connaissances sur l'éducation sexuelle auprès des adolescents de sexe masculin. Nous décrivons, dans un premier temps, les résistances des garçons envers l'éducation sexuelle ainsi que les méthodes d'interventions spécifiques pour rejoindre cette clientèle. Par la suite, un survol de différentes évaluations de programme d'éducation sexuelle ciblant la population des jeunes hommes est réalisé. Enfin, quelques précisions sont fournies sur la notion d'évaluation de programme.

2.1.1 L'éducation sexuelle et les adolescents de sexe masculin

Au cours des dernières années, de nombreux chercheurs et intervenants ont fait valoir la nécessité de développer des interventions propres à la clientèle des garçons. Il appert que les programmes de prévention et de promotion de la santé, et particulièrement ceux en matière de sexualité, se sont concentrés presque exclusivement sur les problématiques des jeunes filles, comme les grossesses adolescentes et l'abus sexuel (Davidson, 1996; Drolet, 1994, 1996;

Forget, Masson et Paiement, 1998; Marsiglio, 2003; Maticka-Tyndale, McKay et Barret, 2001; Matteau, 1999; Pleck, Sonenstein et Ku, 1994; Pollack, 200; Richmond et Levant, 2003; Wood, 1998). Dans l'intérêt des adolescents des deux sexes, il est proposé qu'une éducation sexuelle rejoignant les adolescents de sexe masculin soit mise sur pied (Drolet, 1994, 1996; Forget, Masson et Paiement, 1998). Par ailleurs, des études réalisées partout à travers le monde mettent en lumière que les garçons, comparativement aux filles, réagissent moins bien à l'éducation sexuelle. Afin de comprendre comment les adolescents de sexe masculin se comportent lors d'interventions en matière de sexualité, ainsi que de connaître ce qui peut être fait pour susciter leur intérêt, nous présentons ici une recension des recherches portant sur l'éducation sexuelle auprès des garçons.

2.1.1.1 De la résistance chez les adolescents de sexe masculin envers l'éducation sexuelle

Plusieurs travaux, tant empiriques que cliniques, font voir que l'éducation sexuelle rejoint plus difficilement les garçons que les filles. Il est entre autres montré que les adolescents sont plus turbulents et confrontants que les adolescentes pendant ces périodes d'éducation sexuelle (Forget, Masson et Paiement, 1998; Hilton, 2001; Matteau, 1999; Measor, 2004; Measor, Tiffin et Fry, 1996; Strange, Oakley et Forrest, 2005; Woodcock, Stenner et Ingham, 1992). Certaines recherches qualitatives mettent en évidence qu'un bon nombre de garçons manifestent des réactions hostiles lors d'interventions en matière de sexualité, telles que de se moquer des propos des animateurs, d'importuner et de dénigrer les filles, d'énoncer des remarques sexistes et homophobes, etc. (Buston et Wight, 2006; Measor, 2004; Measor, Tiffin et Fry, 1996; Strange, Oakley et Forrest, 2003; Woodcock, Stenner et Ingham, 1992). Par exemple, l'une de ces études relate une histoire de cas où l'intervenante en sexualité perd totalement le contrôle de la classe à l'avantage des adolescents (Measor, Tiffin et Fry, 1996). L'auteure décrit cette situation chaotique dans laquelle les garçons s'amusent à tourner en ridicule chacun des propos de l'animatrice et où les jeunes filles s'abstiennent de formuler tous commentaires de peur de faire rire d'elles. Pour sa part, la recherche de Strange, Oakley et Forrest (2003) fait voir que les adolescentes se sentent harcelées par les adolescents lors des cours de prévention sur la sexualité. Ces observations soulèvent une question de fond sur l'éducation sexuelle: doit-on séparer les adolescents des deux sexes lors d'interventions en matière de sexualité?

D'une part, certains auteurs précisent que ce ne sont pas tous les garçons qui se comportent de façon turbulente lors de programmes d'éducation sexuelle (Davidson, 1996; Hilton, 2001). Selon eux, l'image des adolescents de sexe masculin résistant à toutes formes d'interventions sur la sexualité serait fausse et découlerait principalement des préjugés sociaux envers les garçons. Ils indiquent déplorer le mythe souvent rapporté dans les écrits scientifiques sur le fait que l'éducation sexuelle n'intéresse pas les adolescents. Il est d'ailleurs proposé qu'une éducation sexuelle mixte puisse être bénéfique, autant pour les jeunes hommes que pour les jeunes filles, en leur permettant de confronter les stéréotypes sexuels masculins et féminins (Drolet, 1996; Marsiglio, 2003). D'autre part, certains auteurs postulent qu'il soit nécessaire de séparer les adolescents de sexe masculin et féminin lors d'interventions en matière de sexualité. Selon eux, cette séparation permettrait aux garçons d'être libérés du poids des rôles sexuels stéréotypés. L'idée sous-jacente est que les adolescents utiliseraient l'éducation sexuelle pour renforcer leur identité sexuelle masculine (Davidson, 1996; Hyde, Howlett, Drennan et Brady, 2005; Measor, 2004; Measor, Tiffin et Fry, 1996; Strange, Oakley et Forrest, 2003). Par exemple, Measor, Tiffin et Fry (1996) constatent que les cours d'éducation sexuelle représentent une occasion pour les adolescents de prouver aux autres qu'ils sont à l'aise et expérimentés à l'égard de la sexualité. Les chercheurs concluent que les comportements turbulents des garçons traduisent l'établissement d'une certaine hiérarchisation entre eux. Dans un même ordre d'idées, l'étude qualitative de Measor (2004) fait voir que les garçons font preuve d'anxiété lors de discussion sur la sexualité, ce qui les conduit à utiliser à outrance l'humour afin de camoufler leur angoisse. L'auteure trace ainsi un parallèle entre cette anxiété et le stéréotype sexuel voulant qu'un « vrai homme » doive tout savoir sur la sexualité. Dans le même sens, l'enquête de Strange, Oakley et Forrest (2003) montre que les adolescents agissent de manière survoltée lors de périodes d'éducation sexuelle pour cacher leur anxiété et leur peur de discuter de sexualité. Les chercheurs soulignent que les garçons préfèrent une éducation sexuelle mixte afin de ne plus être la seule cible des animateurs. Bref, ces études nous amènent à postuler que le phénomène de la masculinité est au cœur de la résistance des adolescents de sexe masculin envers l'éducation sexuelle. Cependant, comme le souligne Wood (1998), le sujet de l'identité masculine est très peu abordé avec les jeunes.

Par ailleurs, les recherches portant sur les effets des programmes d'éducation sexuelle auprès de la population des garçons présentent des résultats contradictoires. Il est à noter que peu de travaux insistent sur une analyse différenciée selon le genre (Forget, Masson et Paiment, 1998). D'un côté, des études font voir que les programmes en matière de sexualité améliorent davantage les connaissances, les attitudes et les comportements sexuels des filles que ceux des garçons (Blanchet, Laurendeau, Paul et Saucier, 1993; Bilodeau, Forget et Tétreault, 1994; Drolet, 1994, 1996; Godin, Alary, Otis, Fortin et Mâsse, 1998). Les auteurs ont recours au phénomène de la socialisation sexuelle pour expliquer pourquoi les adolescents de sexe masculin semblent moins influencés par les interventions promouvant une saine sexualité. Il est proposé que les stéréotypes sexuels féminins, comme l'expression de ses émotions ou être à l'écoute des autres, encouragent les filles à participer à des programmes d'éducation sexuelle, tandis que les stéréotypes sexuels masculins, comme la restriction de ses émotions ou l'expression d'une sexualité de performance, font obstacle à une participation franche et ouverte de la part des garçons lors d'intervention en matière de sexualité (Dulac, 2000; Pleck, Sonenstein et Ku, 1994; Pollack, 2001; Richmond et Levant, 2003).

D'un autre côté, des recherches évaluatives montrent que les programmes d'éducation sexuelle peuvent avoir un plus grand impact sur les connaissances, les attitudes et les comportements sexuels des garçons que ceux des filles (Kirby, Baulmer, Coyle, Basen-Engquist, Parcel, Harrist et Banspach, 2004). De même, l'étude qualitative de Buston et Wight (2006) indique que les adolescents de sexe masculin, ayant participé à un programme d'éducation sexuelle mixte, disent savoir comment utiliser un condom, rapportent se sentir plus informés à propos des moyens de contraception et des ITS, indiquent réaliser l'importance de leur responsabilité au sein de la grossesse de leur partenaire et mentionnent se sentir plus confiants pour communiquer avec les filles. Ainsi, bien que certaines interventions en matière de sexualité aient moins d'influence auprès des garçons, d'autres, pour leur part, font valoir l'impact positif des programmes sur leur sexualité.

En somme, ces précisions nous amènent à postuler que l'éducation sexuelle ne rejoint pas toujours les besoins des garçons. Le développement de stratégies novatrices en matière de sexualité semble donc indiqué afin de réussir à atteindre cette clientèle masculine.

2.1.1.2 Des méthodes d'éducation sexuelle spécifiques pour les adolescents de sexe masculin

La majorité des écrits sur l'éducation sexuelle auprès des garçons mentionnent l'importance de développer des méthodes spécifiques pour rejoindre cette population. Afin de contrer les résistances des adolescents de sexe masculin, on souligne la nécessité d'élaborer des interventions suscitant leur intérêt. Pour ce faire, les programmes d'éducation sexuelle ne devraient pas miser sur les conséquences de la grossesse, mais plutôt sur les thèmes de la séduction, de la paternité et de la protection sexuelle qui présentent une vision masculine de la promotion de la santé (Hilton, 2001; Matteau, 1999). Cette réflexion rejoint celle de Forget, Masson et Paiement (1998) sur le fait que les garçons sont plus à l'aise lorsque les sujets reliés à la santé sont abordés d'une façon instrumentale et technique. Certains travaux illustrent d'ailleurs que les garçons veulent une éducation sexuelle reposant sur des thèmes pratiques et concrets, tels que l'alcool et le sexe, les types de contraception et la façon de mettre un condom, la sexualité féminine et la façon de donner du plaisir sexuel à une fille (Buston et Wight, 2006; Forrest, 2000; Hyde, Howlett, Drennan et Brady, 2005; Marcell, Raine et Eyre, 2003; Measor, 200; Woodcock, Stenner et Ingham, 1992). Bref, il appert que le contenu des programmes d'éducation sexuelle visant la clientèle des garçons doit revêtir une composante « masculine » pour réussir à les accrocher.

D'autre part, on remarque que certains garçons perçoivent l'éducation sexuelle comme étant ennuyante, répétitive et trop longue (Buston et Wight, 2006). Afin de contrecarrer cette monotonie, bon nombre d'auteurs suggèrent de développer des interventions en matière de sexualité selon une approche active, dynamique et concrète (Bossé, 2004; Davidson, 1996; Drolet, 1994, 1996; Hilton, 2001; Matteau, 1999; Plouffe, 2001; Sonenstein, Stewart, Duberstein-Lindberg, Pernas et Williams, 1997; Wood, 1998). Pour y parvenir, certains travaux font état de l'importance de recourir à un matériel actif et ludique pour susciter l'intérêt des garçons, comme des vidéos, des jeux, des quiz et des jeux de rôles (Bossé, 2004; Davidson, 1996; Drolet, 1994, 1996; Hilton, 2001). Par exemple, le rapport d'activités de Bossé (2004) indique que des activités pédagogiques toniques et réalistes, faisant appel à la

projection³ et à l'humour favoriseraient la participation et la concentration des adolescents de sexe masculin. En outre, les études de Drolet (1994, 1996) montrent que les garçons réagissent positivement à une intervention de prévention du VIH/sida et des ITS basée sur une animation théâtrale. Pour sa part, Hilton (2001) indique que la documentation écrite au sein d'un programme d'éducation sexuelle pose problème pour les jeunes hommes, particulièrement si le sujet traité est abstrait. L'auteur postule que les interventions s'appuyant sur la lecture ennui considérablement les adolescents, puisque cette activité se rapproche trop du domaine académique. Également, la recherche de Woodcock, Stenner et Ingham (1992) fait voir que les garçons sont très critiques sur les matériaux utilisés au sein d'un programme d'éducation sexuelle. À ce propos, les jeunes indiquent que les vidéos présentées doivent être réalistes et intéressantes. Ainsi, comme le propose Davidson (1996), il importe que les programmes d'éducation sexuelle s'adressant à une population masculine misent sur un matériel ludique afin de susciter et de conserver leur attention.

L'établissement d'un environnement propice à parler de sexualité constitue une autre composante-clé du développement d'un programme d'éducation sexuelle ciblant la clientèle des adolescents de sexe masculin. À cet effet, les études de Measor, Tiffin et Fry (1996) et de Strange, Oakley et Forrest (2003) font voir que les garçons initient très peu les discussions lors de périodes d'éducation sexuelle. Ce constat fait dire aux auteurs que les adolescents résistent à aborder le sujet de la sexualité au sein d'un contexte formel et explicite. Ce faisant, Hilton (2001) signale que les garçons ont besoin de temps et d'un support spécifique pour surmonter cette barrière et arriver à parler de sujets personnels et difficiles, comme celui de la sexualité humaine. Davidson (1996) et Marsiglio (2003) proposent donc de créer une ambiance différente de ce que les adolescents connaissent pour réussir à les rejoindre, comme d'installer des règles négociées dès le point de départ afin de créer une atmosphère de respect propice à la discussion. Ces auteurs soulignent également que la relation établie par les animateurs est importante, car, selon eux, il importe de laisser de l'espace aux jeunes hommes pour qu'ils puissent s'exprimer librement sur la sexualité. Pour ce faire, il est proposé que les intervenants relancent les garçons avec différentes questions réflexives afin de favoriser à la fois leur participation ainsi que leur cheminement cognitif. Bref, les travaux

³ D'après Bossé (2004), une stratégie d'intervention impliquant la notion de projection fait en sorte que les garçons puissent s'exprimer sans avoir l'impression de le faire.

empiriques proposent que les intervenants dispensant un programme d'éducation sexuelle doivent créer un contexte permettant aux adolescents de se sentir à l'aise de discuter de sexualité.

En outre, des études font état de caractéristiques que les animateurs en sexualité humaine devraient développer lorsqu'ils interviennent auprès des adolescents de sexe masculin. Par exemple, une des qualités recherchées par les garçons en ce qui concerne les intervenants en matière de sexualité est leur habileté à créer un lien de confiance avec les jeunes (Bossé, 2004; Hilton, 2003; Marcell, Raine et Eyre, 2003; Marsiglio, 2003). Ils disent vouloir des animateurs qui respectent la confidentialité tout en leur permettant de discuter de sujets personnels. Il est également proposé que les intervenants ne soient pas embarrassés par la sexualité, car s'ils le sont, ils perdent toute crédibilité aux yeux des adolescents (Hilton, 2003; Strange, Oakley et Forrest, 2003). Dans un même ordre d'idées, il est relevé que les animateurs doivent pouvoir garder le contrôle de la classe, et cela en tout temps, et doivent voir à inclure les garçons à l'intérieur des ateliers du programme (Hilton, 2003). Enfin, il est rapporté que les intervenants doivent connaître adéquatement le matériel dispensé. Par ailleurs, des études mettent en évidence que l'âge et le sexe ne sont pas des composantes importantes sur la qualité des intervenants œuvrant auprès des garçons (Bossé, 2004; Hilton, 2003; Strange, Oakley et Forrest, 2003). Cependant, certains travaux insistent sur le fait que les programmes d'éducation sexuelle devraient être dispensés par un animateur de sexe masculin (Marcell, Raine et Eyre, 2003). Bref, l'empathie, l'aisance à discuter de sexualité, l'établissement d'un lien de confiance et le recours à une animation dynamique sont les caractéristiques les plus importantes chez un intervenant dispensant un programme d'éducation sexuelle auprès des garçons.

Afin de développer ces différentes caractéristiques chez les animateurs de programmes d'éducation sexuelle, des ouvrages font valoir l'importance de mettre en œuvre une formation auprès des intervenants (Kirby, 2001; Santé Canada, 2003). À ce titre, les travaux empiriques montrent qu'une formation peut développer, entre autres, chez les intervenants une prise de conscience des besoins des jeunes et de leur réalité sexuelle, une confiance en leurs habiletés à dispenser un programme d'éducation sexuelle, une augmentation de leur capacité à communiquer entre eux, une croyance en l'impact de l'intervention et un intérêt à aborder le

sujet de la sexualité avec les adolescents (Ayotte, Michaud et Brodeur, 1992; Buston, Wight, Hart et Scott, 2002; Kirby, 2001; Manseau, Blais et Turcotte, 2005; Santé Canada, 2003; Turcotte, 2002; Walker, Green et Tilford, 2003; Wight, Raab, Henderson, Abraham, Buston, Hart et Scott, 2002). En outre, les différentes études mettent en lumière que la formation des intervenants permet de prendre conscience des difficultés et des résistances de la part des animateurs au fur et à mesure qu'elles surviennent. Par exemple, une formation permettrait de réaliser les obstacles survenant lors de la mise en œuvre d'un programme d'éducation sexuelle, tels que des difficultés d'horaire et de temps de préparation, ainsi que le sentiment d'être peu soutenu par la direction de l'institution où est implanté le programme (Ayotte, Michaud et Brodeur, 1992; Buston, Wight, Hart et Scott, 2002; Manseau, Blais et Turcotte, 2005; Turcotte, 2002). Cependant, ces travaux font voir qu'une fois que la direction offre un cadre adéquat aux intervenants pour qu'ils puissent assister à la formation, ces derniers se sentent supportés et moins isolés dans leur nouvelle tâche. C'est d'ailleurs pourquoi Davidson (1996) indique qu'il importe que les intervenants dispensant un programme d'éducation sexuelle travaillent en groupe afin de pouvoir discuter entre eux des événements survenant lors de sa mise en œuvre.

En somme, les études empiriques montrent que les adolescents de sexe masculin constituent une clientèle difficile à rejoindre pour l'éducation sexuelle. Toutefois, les écrits présentent différentes méthodes et techniques pour arriver à susciter l'intérêt de cette population. À l'instar d'Allen (2005), l'ensemble de ces travaux laisse entrevoir l'importance de développer des programmes d'éducation sexuelle basés sur les besoins des adolescents. Cette procédure permettrait aux concepteurs de s'assurer que le contenu du programme rejoint la clientèle ciblée, comme celle des adolescents garçons.

2.1.2 Des programmes d'éducation sexuelle s'adressant aux adolescents de sexe masculin

Bon nombre de chercheurs font valoir l'importance de développer des interventions propres à la clientèle des adolescents de sexe masculin (Davidson, 1996; Drolet, 1994, 1996; Forget, Masson et Paiement, 1998; Marsiglio, 2003; Matteau, 1999; Pleck, Sonenstein et Ku, 1994; Pollack, 200; Richmond et Levant, 2003). Ce constat a d'ailleurs encouragé les chercheurs de différents pays à élaborer des programmes d'éducation sexuelle spécifiques pour les garçons. Cependant, peu d'études empiriques fournissent une évaluation de ces interventions (Bossé,

2004; Gottsegen et Philliber, 2001; Langevin et Lindsay, 1993; Plouffe, 2001; Smith, Weinman, Buzi et Benton, 2004; Sonenstein et al., 1997). Cette section présente une recension d'écrits dans l'optique de comprendre comment se réalisent les évaluations de programme d'éducation sexuelle ciblant les adolescents de sexe masculin. Il est à noter que cet inventaire ne peut être considéré comme exhaustif. Bien que nous ayons procédé avec minutie lors de notre recherche, nous sommes conscients qu'il doit exister d'autres programmes d'éducation sexuelle ayant été évalués, mais qui n'ont peut-être pas été publiés. Nous tenons à préciser que nous faisons état uniquement des interventions en matière de sexualité ayant fait l'objet d'une évaluation.

De façon générale, cette recension nous fait voir que certains programmes en matière de sexualité humaine adressés aux garçons sont élaborés en fonction de buts assez généraux, comme une réflexion globale sur la sexualité (Langevin et Lindsay, 1993) ou sur une sexualité responsable (Gottsegen et Philliber, 2001; Sonenstein et al., 1997). D'autres, quant à eux, s'élaborent autour de visées plus spécifiques, telles que la masculinité (Bossé, 2004), l'intimité (Bossé, 2004) et la paternité (Smith, Weinman, Buzi et Benton, 2004). En ce qui concerne la clientèle ciblée, les interventions consultées s'adressent aux garçons âgés entre 9 ans et 17 ans. Par ailleurs, la plupart des programmes vise des groupes particuliers, tels que les jeunes d'origine afro-américaine (Sonenstein et al., 1997), les jeunes en difficultés (Langevin et Lindsay, 1993) et les adolescents de 1^e et 2^e secondaire de la population générale (Bossé, 2004). Seulement deux interventions font appel à une population plus large (Gottsegen et Philliber, 2001; Smith, Weinman, Buzi et Benton, 2004). Pour ce qui est des assises théoriques, peu de programme s'appuie sur cette composante (Bossé, 2004; Langevin et Lindsay, 1993). La durée varie selon les programmes, allant d'une rencontre de 90 minutes, à des interventions selon un nombre de semaines fixe. Enfin, on se rend compte que les types d'évaluations diffèrent : quatre programmes ont été évalués en fonction de l'efficacité, tandis qu'un seul a été évalué selon la pertinence.

De manière plus détaillée, l'évaluation du programme d'éducation sexuelle *Wise Guy's* (Gottsegen et Philliber, 2001) s'est effectuée sur la base de son efficacité. Cette évaluation présente un devis quasi-expérimental selon une étude pré-test, post-test avec groupe témoin. Les résultats montrent une augmentation des connaissances sur la sexualité suite au

programme comparativement au groupe contrôle. Toutefois, aucun changement d'attitudes à l'égard des rôles sexuels n'a été observé. Enfin, une différence substantielle au niveau des comportements de protection a été enregistrée, telle qu'une augmentation de l'utilisation de contraceptifs.

En ce qui a trait à l'étude évaluative de Smith, Weinman, Buzi et Benton (2004), elle fournit une mesure d'efficacité d'un programme d'éducation sexuelle visant la réduction des paternités à l'adolescence. L'évaluation a été réalisée selon un devis quasi-expérimental avec groupe témoin. Les résultats font voir que les adolescents ayant participé au programme présentent une attitude davantage favorable envers l'abstinence et une plus grande utilisation du condom. En plus, aucun épisode de paternité n'a été rapporté durant l'expérimentation de l'intervention.

En ce qui concerne le programme *Brothers to Brother* (Sonenstein et al., 1997), il a lui aussi été évalué en fonction de son efficacité. Par contre, aucune méthodologie n'est présentée sur le déroulement de cette évaluation. Les résultats révèlent tout de même que les participants ont une attitude davantage positive envers l'abstinence et la contraception. Cette évaluation est toutefois limitée par le fait qu'aucune information méthodologique n'est disponible.

Pour ce qui est du programme *L'homme en moi* (Bossé, 2004), une évaluation de sa pertinence a été réalisée. Cette étude s'est basée sur une méthodologie qualitative à partir d'entrevues individuelles auprès de huit professionnels spécialisés. Les résultats de cette étude montrent que le programme est considéré adapté à la clientèle des garçons. Par ailleurs, il a été suggéré d'étoffer et d'ajouter des thèmes pour combler d'autres besoins des adolescents de sexe masculin. Finalement, des recommandations furent émises pour l'implantation du programme, notamment en ce qui concerne l'éventuel milieu et son animation auprès des jeunes.

Finalement, une évaluation du programme d'éducation sexuelle *Maturation psycho-sexuelle* (Langevin et Lindsay, 1993) a été accomplie en fonction de son expérience et de son efficacité. En ce qui a trait à l'analyse de l'expérience de l'intervention, elle présente un devis pré-expérimental (pré-test, post-test sans groupe contrôle). Les résultats montrent que tous les participants se disent très satisfaits du programme; que le groupe n'a subi aucun abandon;

que le groupe a fait des progrès sur les plans suivants : climat, engagement, interaction, cohésion, productivité; que les membres étaient plus en mesure d'entrer en relation les uns avec les autres et qu'ils étaient capables de parler plus sérieusement de sexualité. Pour ce qui est de l'évaluation de l'efficacité, elle présente un devis pré-expérimental (pré-test, post-test sans groupe témoin). Les résultats montrent une grande amélioration sur le plan des connaissances, un léger changement dans les valeurs des garçons, une plus grande ouverture d'esprit et une plus grande compréhension des habiletés comportementales. De plus, les données évaluatives de ce programme illustrent un plus grand désaccord envers les préjugés et les mythes ayant cours dans la société, une légère diminution dans leur acceptation des relations pré-maritales et extra-maritales, une plus grande acceptation de la masturbation comme pratique sexuelle alternative et un assouplissement de leur attitude par rapport à l'avortement.

En somme, peu d'évaluations de programmes d'éducation sexuelle s'adressant aux adolescents de sexe masculin sont réalisées. La plupart des interventions ont été évaluées en fonction de l'efficacité, et très peu selon l'implantation. Par conséquent, comme le proposent Denis et Champagne (1990), l'analyse de la mise en oeuvre d'un programme devrait être effectuée avant d'évaluer son efficacité afin d'être en mesure d'en comprendre les résultats.

2.1.3 Quelques précisions sur la notion d'évaluation de programme

Ce survol des programmes d'éducation sexuelle auprès des adolescents de sexe masculin nous a permis d'énoncer brièvement la notion d'évaluation de programme. Mais qu'entendons-nous précisément par « évaluation de programme »? Existe-t-il différentes façons de concevoir l'évaluation? Afin d'approfondir ces questions, nous présentons ici certaines précisions sur la notion d'évaluation de programme. Il sera donc présenté, dans un premier temps, quelques définitions de ce concept. Ensuite, les différents types, générations et paradigmes propres à l'évaluation de programme sont précisés.

2.1.3.1 Des définitions sur l'évaluation de programme

À travers les écrits, on remarque que les auteurs ne s'entendent pas sur une définition unique du concept d'évaluation. Par exemple, Burton et Rousseau (1987: 86) définissent l'évaluation

comme étant le fait de « porter un jugement de valeur sur un objet ou sur la performance d'un individu ». Pour leur part, Mayer et Ouellet (1991 : 233) indiquent que l'évaluation correspond au fait de « porter un jugement à la lumière d'informations pertinentes dans le but de prendre une décision ». Lincoln (1987), quant à elle, définit l'évaluation comme une enquête visant à déterminer la valeur de l'entité évaluée, tel qu'un traitement ou un programme, dans le but de l'améliorer ou de la perfectionner. Malgré le fait que ces énoncés ne constituent pas un inventaire exhaustif, ils nous laissent entrevoir que la notion d'évaluation peut revêtir autant de définitions qu'il y a d'auteurs. Toutefois, il est possible d'établir certains points communs entre ces différentes définitions. En se référant à Allard (1996), on constate que les définitions de l'évaluation se recoupent selon trois dimensions : le jugement, l'objet et les acteurs. Tout d'abord, le jugement implique qu'une évaluation est effectuée pour décider de la qualité de l'objet étudié. À cet effet, l'objet, qui peut prendre la forme d'une politique, d'un programme ou d'une intervention, représente le référent du jugement. Enfin, les acteurs, qui sont la source première de la dynamique de l'évaluation, comprennent toutes les personnes impliquées de près ou de loin dans le programme évalué, tels que les évaluateurs, les dirigeants, les gestionnaires, les praticiens et les usagers. Ainsi, à la lumière des informations mentionnées, nous proposons de définir l'évaluation de programme comme étant une forme d'enquête qui cherche à comprendre la qualité de l'objet examiné, par exemple un programme, par le biais de l'ensemble des acteurs impliqués.

Afin de préciser la définition de l'évaluation, Patton (1990) propose une distinction de son but poursuivi. À cet effet, il suggère l'existence de deux formes d'évaluations : formative et sommative. De façon générale, l'objectif de l'évaluation formative est l'amélioration d'un programme, tandis que celui de l'évaluation sommative est de porter un jugement sur son efficience afin de généraliser les résultats à des situations similaires. Nous pouvons donc compléter notre définition de l'évaluation de programme en mentionnant que c'est une forme de recherche qui vise à comprendre la qualité de l'objet examiné, par exemple un programme, par le biais de l'ensemble des acteurs impliqués afin d'examiner son efficacité ou d'y apporter des améliorations.

2.1.3.2 Des types d'évaluation de programme

Une fois la notion d'évaluation cernée, il reste par ailleurs à éclaircir les formes qu'elle peut prendre. À cet effet, les écrits font état de plusieurs types d'évaluation: la pertinence (l'analyse de besoin), l'organisation (les ressources), l'efficacité (les résultats) et l'implantation (le processus) (Champagne et Denis, 1992; Denis et Champagne, 1990; Gaudreau, 2001; Pineault et Daveluy, 1986). Afin de démêler ces différentes formes d'évaluation, nous proposons ici une brève définition de chacune d'entre elles.

Pour sa part, *l'évaluation de la pertinence* vise à vérifier l'adéquation entre un programme et les problèmes à résoudre. Il s'agit de juger de la pertinence des objectifs du programme en regard des problèmes affectant la population ciblée. En d'autres mots, l'évaluation de la pertinence s'assure que les visées du programme sont conformes au groupe de personnes y participant. En ce qui concerne *l'évaluation de l'organisation*, elle pose des questions relatives à la quantité, à la qualité et à l'agencement des ressources humaines, physiques et financières d'un programme. Selon Pineault et Daveluy (1986), cette forme d'évaluation est l'une des plus répandue dans les établissements de santé. Concernant *l'évaluation de l'efficacité*, elle porte sur les résultats spécifiques obtenus par un programme à partir d'objectifs préétablis. D'après Champagne et Denis (1992) et Denis et Champagne (1990), la pratique de l'évaluation s'est concentrée presque exclusivement sur l'efficacité des programmes depuis les années 1960, délaissant ainsi la plupart des autres formes d'évaluation.

Enfin, *l'évaluation de l'implantation* vise à décrire comment certaines particularités du milieu influencent les résultats apportés par un programme (Champagne et Denis, 1992; Denis et Champagne, 1990). En portant une attention au contexte entourant sa mise en oeuvre, cette forme d'évaluation vise une compréhension holistique du fonctionnement du programme étudié. L'évaluation de l'implantation s'appuie donc sur un objectif analytique en mettant en relation les variations contextuelles et les effets observés suite au programme. Relativement à l'implantation d'un programme, Pineault et Daveluy (1986) précisent que l'évaluation formative est de plus en plus utilisée par les évaluateurs pour comprendre et expliquer les raisons d'échec ou de réussite du programme. Ainsi, d'après eux, il est bénéfique pour une évaluation de l'implantation de type formatif d'avoir recours à une

méthodologie qualitative permettant de saisir les nuances au sein du contexte de la mise en œuvre d'un programme.

2.1.3.3 Des générations d'évaluation de programme

La majorité des écrits scientifiques présument que l'évaluation a vu le jour durant les années 1960 suite à la prolifération de la création de programmes dans le domaine des sciences sociales (Madaus et Stufflebeam, 2000). Cependant, ce domaine s'est développé il y a près de 100 ans et a déjà traversé quatre générations différentes (Allard, 1996; Guba et Lincoln, 1989).

La *première génération* d'évaluation de programme s'appuie essentiellement sur la mesure et la technicité. À cet égard, le rôle de l'évaluateur correspond à celui d'un technicien qui dispense des tests. On retrouve son influence dans le domaine des sciences humaines par les nombreux questionnaires relatifs à la mémoire, à l'intelligence et aux aptitudes, tels que le test d'intelligence de Binet ou le test de personnalité du MMPI. Cette première génération a donné lieu à l'élaboration d'instruments servant à la sélection d'individus sur la base d'objectifs préétablis, par exemple la sélection d'étudiants pour une école privée sur la base d'une note de passage excédant 85 %. En ce qui concerne la *seconde génération* d'évaluation de programme, elle s'est dégagée du système de mesures pour mettre l'accent sur la description. Cette fois, bien que les résultats aux tests restent un élément central, l'évaluateur se concentre sur la description des forces et des faiblesses du programme et des moyens qui seraient possibles de mettre en application pour l'ajuster. La *troisième génération*, quant à elle, se dissocie de la mesure et de la description au profit de la notion de jugement. L'évaluateur de cette époque développe la notion de standards afin de juger de la performance d'un programme. Ce jugement implique une comparaison entre des standards et les observations recueillies sur le terrain. Bien que cette génération rende compte d'une grande précision, elle soulève un questionnement quant à savoir qui devrait remplir le rôle de juge.

Pour ce qui est de la *quatrième génération* d'évaluation de programme, elle diffère des trois autres par le fait qu'elle plonge ses racines dans le paradigme constructiviste. Elle vise principalement une reconstruction collective des programmes par une négociation entre les

différents acteurs. Ainsi, l'évaluation dans ce dernier cadre ne se centre pas sur les objectifs ou les effets, mais plutôt sur les points de vue des individus impliqués dans le programme.

2.1.3.4 Des paradigmes en évaluation de programme

Greene (2000) propose l'existence de quatre paradigmes ayant influencé l'évaluation de programme: le post-positivisme, le pragmatisme, les sciences sociales critiques et le constructivisme. Chacune de ces approches propose une vision unique de l'évaluation en tentant de répondre à des questions différentes. À titre indicatif, un paradigme peut être défini comme un système de croyances sur la réalité qui module la vision de la recherche scientifique pour une certaine période de temps (Lincoln et Guba, 1985).

Le paradigme du *post-positivisme* représente la tradition dominante dans l'évaluation de programme. Ce paradigme est reconnu par sa recherche d'objectivité dans l'établissement de liens de causalité dont le but est d'évaluer l'efficacité des programmes. Les évaluateurs appartenant à cette approche ont habituellement recours à la méthodologie quantitative telle qu'une méthode expérimentale ou quasi-expérimentale. Les questions soulevées par ce paradigme sont: est-ce que ce programme est efficace? Est-ce qu'il atteint les objectifs poursuivis? En ce qui concerne le paradigme du *pragmatisme*, il a émergé en réponse aux échecs de la science expérimentale. Cette approche recherche avant tout l'utilité et la pratique. Les tenants de ce paradigme utilisent une méthodologie éclectique, tels que le sondage, l'entrevue, l'observation et l'analyse de documents. Les principales questions posées sont : qui a aimé le programme? Quelles sont les composantes du programme qui fonctionnent bien et quelles sont celles qui devraient être améliorées? Le troisième paradigme est celui des *sciences sociales critiques*. Cette perspective théorique cherche avant tout l'émancipation, l'autonomisation, le changement social et l'égalitarisme. Les individus s'accordant avec cette approche appliquent une méthodologie participante qui est orientée vers l'action. La principale question soulevée par cette perspective est : comment les objectifs et les activités du programme servent à maintenir le pouvoir et les iniquités dans ce contexte?

Greene (2000) propose que ce soit dans le dernier paradigme, celui du *constructivisme*, que la méthodologie qualitative de l'évaluation ait trouvé sa niche. Cette approche vise la compréhension, la contextualisation et la prise en compte de l'expérience personnelle des

individus qui ont été impliqués dans le programme. Pour ce faire, les évaluateurs appartenant à ce paradigme emploient habituellement une méthodologie qualitative, telle que les études de cas, les entrevues non-directives et l'observation. Les questions posées par cette approche sont: comment est expérimenté le programme par les participants et quel sens a-t-il pour eux? C'est à l'intérieur de ce dernier paradigme que se situe la présente démarche évaluative du programme d'éducation sexuelle APA auprès de garçons hébergés en Centre jeunesse.

2.2 LE MODÈLE THÉORIQUE

Nous présentons ici le modèle théorique au sein duquel s'ancre la démarche évaluative du programme APA. Dans un premier temps, nous décrivons le paradigme constructiviste en évaluation de programme selon quatre composantes proposées par Lincoln et Guba (1985). Par la suite, le modèle nous servant d'assise théorique, la conception pluraliste-constructiviste de Guba et Lincoln (1989), est détaillé. Enfin, nous faisons état du type d'évaluation à travers lequel nous nous situons, ainsi que des questions à la source de la démarche évaluative du programme APA.

2.2.1 Le paradigme constructiviste en évaluation de programme

Le paradigme constructiviste est décrit de façon détaillée dans l'ouvrage *Naturalistic Inquiry* de Lincoln et Guba (1985). En dressant les assises de l'enquête situationnelle⁴, les auteurs distinguent les principales composantes du paradigme constructiviste. Nous avons regroupé ces composantes-clés en quatre catégories : le refus d'une réalité finale et tangible, l'importance du contexte dans l'étude évaluative, l'interaction mutuelle entre l'évaluateur et l'objet d'évaluation, et l'analyse inductive se manifestant par la structure émergente. Afin de présenter les bases théoriques du paradigme constructiviste, ce dernier est comparé systématiquement au paradigme positiviste.

⁴ Le terme « situationnel » est emprunté à Allard (1996) pour rendre compte du concept anglophone « natural ». Nous considérons que la traduction « enquête situationnelle » permet d'illustrer la spécificité locale de chaque situation.

2.2.1.1 Le refus d'une réalité finale et tangible

De prime abord, Lincoln et Guba (1985) mentionnent que la majorité des individus abordent le quotidien comme s'il existait une réalité objective. Les commentaires, les pensées et les activités des gens laissent croire que chacun appréhende la même conception du réel. Cette vision est propre au paradigme positiviste qui suppose l'existence d'une réalité tangible sous forme temporelle, physique et sociale. Par contre, les auteurs du paradigme constructiviste soulignent qu'il y a d'innombrables perspectives sur les mêmes phénomènes. Selon eux, les individus ne ressentent pas et ne comprennent pas de façon identique les mêmes éléments relativement à une situation. Chaque personne élabore sa propre réalité afin de refléter la vision du monde avec laquelle chacun est en interaction. Ainsi, il existerait de multiples réalités et non une forme unique, finale et tangible.

Les auteurs du paradigme constructiviste postulent que la réalité est une « construction » de l'esprit des individus (Lincoln et Guba, 1985). Les constructions individuelles sont définies comme étant les représentations mentales des personnes sur l'environnement et sur elles-mêmes (Guba et Lincoln, 2000). Bien que les constructions soient toujours reliées à une entité tangible, par exemple les événements, les personnes et les objets, c'est le sens et l'organisation de ces phénomènes qui représentent les réalités construites. Cette approche indique que la connaissance d'un phénomène est acquise par une ou plusieurs constructions humaines (Stufflebeam, 2000). Le paradigme constructiviste place donc les évaluateurs et les acteurs au centre du processus de l'évaluation. C'est par leurs points de vue, leurs pensées et leurs commentaires qu'il est possible de dégager un sens de leur expérience du programme.

2.2.1.2 L'importance du contexte dans l'étude évaluative

L'évaluation positiviste vise la généralisation des similarités d'un groupe par l'établissement d'une distance entre le contexte et l'évaluateur. Les tenants de cette approche, en créant un univers contrôlé pour étudier la réalité de leur participant, retirent ceux-ci de leur milieu naturel (Lincoln et Guba, 1985). Par conséquent, bien que ce type d'étude arrive à illustrer comment les individus se comportent, il ne permet pas d'éclairer la manière dont les individus se conduisent au quotidien.

Contrairement au paradigme positiviste qui tente de contrôler les variables externes, le paradigme constructiviste cherche à explorer l'objet d'étude dans son contexte d'origine (Patton, 1990). Étant donné que les commentaires des acteurs constituent la clé de la compréhension des réalités du programme, l'évaluateur constructiviste doit nécessairement entrer en contact avec le milieu où le programme est dispensé (Guba et Lincoln, 2000). Cette approche évaluative favorise le processus, les variations et l'exploration des expériences vécues par les individus (Patton, 1990). Cela explique partiellement pourquoi le paradigme constructiviste est employé dans les situations où le contexte est dynamique, telle que l'évaluation de programme. Par le fait que l'approche constructiviste accorde très peu voire pas du tout d'importance au contrôle expérimental, l'évaluateur de ce paradigme peut arriver à étudier des phénomènes en mouvement.

2.2.1.3 L'interaction mutuelle entre l'évaluateur et l'objet d'évaluation

Comme il a été suggéré, l'évaluateur positiviste tente de maintenir une distance entre l'objet d'étude et lui-même. Cette situation s'applique bien aux sciences pures où l'évaluateur peut se dégager d'une implication personnelle pour analyser des phénomènes physiques et tangibles, par exemple le roulement d'une balle (Lincoln et Guba, 1985). Par contre, dans les sciences sociales et comportementales, il faut prendre en considération que l'humain est un être sensible et réactif à son environnement. Ainsi, d'après le paradigme constructiviste, il existe une influence mutuelle et une interaction constante entre l'objet et l'évaluateur. Il est possible de réagir de deux manières à cette situation : d'ignorer cette interaction en élaborant une série de méthode de contrôle ou de capitaliser sur cette situation en exploitant les opportunités offertes par cette interaction.

Pour l'approche constructiviste, cette interaction est récupérée par l'utilisation de descriptions détaillées et denses, d'enquêtes effectuées en profondeur (par exemple, des entrevues en profondeur) et de citations directes des expériences personnelles des individus observés (Patton, 1990). Ainsi, contrairement au paradigme positiviste qui favorise le recours à des données mesurables et quantifiables, le paradigme constructiviste privilégie une méthodologie qualitative par le biais des habiletés et de l'interprétation de l'évaluateur. Dans un milieu d'origine, les évaluateurs n'ont d'autre choix que d'utiliser l'humain comme

instrument, car lui seul possède les caractéristiques nécessaires pour gérer des situations indéterminées (Lincoln et Guba, 1985). Ces caractéristiques sont, entre autres, une grande sensibilité aux indices personnels et environnementaux, une grande capacité d'adaptation aux situations et aux phénomènes, et l'habileté de demander des clarifications aux participants afin de compléter les éléments manquants. Ces composantes font de l'être humain un instrument de mesure intéressant pour une évaluation ayant lieu sur le terrain.

2.2.1.4 L'analyse inductive se manifestant par la structure émergente

Selon la perspective positiviste, la structure de l'étude évaluative est préalablement déterminée (Lincoln et Guba, 1985). La question d'évaluation, les standards, les critères et le développement des outils sont élaborés a priori. Pour ce qui est de l'approche constructiviste, le sens du programme est déterminé par le contexte, les commentaires des acteurs et l'interaction entre l'évaluateur, ce qui fait en sorte que la structure de l'étude émerge par le processus d'évaluation. Ce paradigme implique une grande tolérance pour l'ambiguïté et l'incertitude.

Étant donné que les données empiriques émergent des expériences personnelles des individus, il devient pratiquement impossible de prévoir et de déduire les résultats obtenus. Pour parvenir à traiter ces informations, le paradigme constructiviste recourt à une logique inductive (Patton, 1990). Cette forme d'analyse implique que l'évaluateur tente de comprendre le sens de la situation sans chercher à imposer ses propres attentes au sujet d'étude. Cette méthode est contraire à la logique déductive qui pose des hypothèses de recherche préalablement à la cueillette de données. Ainsi, la logique inductive implique que les catégories et les dimensions d'analyses émergent par une observation non-directive des expériences des individus face au programme.

Par ailleurs, bien que le paradigme constructiviste apporte certains éclaircissements sur l'évaluation de programme, il ne fournit pas une structure concrète d'évaluation. C'est à travers le modèle pluraliste-constructiviste (Guba et Lincoln, 1989) que nous trouvons une application méthodologique du paradigme constructiviste. Ce modèle nous sert de base théorique pour l'évaluation du programme APA.

2.2.2 Le modèle pluraliste-constructiviste d'évaluation de programme

Le modèle pluraliste-constructiviste⁵ (Guba et Lincoln, 1989) découle de la vision de Stake qui suppose que l'on détermine les paramètres et les limites de l'évaluation par un processus interactif de négociation entre les différentes personnes concernées. C'est cette conception qui a amené les auteurs à élaborer le modèle pluraliste-constructiviste de l'évaluation de programme.

Le modèle d'évaluation de Guba et Lincoln (1989), comme le suggère le paradigme constructiviste, pose comme assise que l'évaluation devrait s'appuyer sur les points de vue des personnes impliquées dans l'expérience du programme. Ces points de vue se divisent en trois catégories : les affirmations positives, les affirmations négatives et les questions. Les *affirmations positives* correspondent aux commentaires favorables mentionnés par les personnes à l'égard du programme. Pour ce qui est des *affirmations négatives*, elles sont représentées par les commentaires défavorables des individus. Enfin, les *questions* représentent les points de vue des individus suscitant une remise en question ou une réflexion. Ces trois catégories de représentations constituent le matériel de base que les évaluateurs doivent recueillir auprès des différentes personnes qui ont participé au programme afin de dresser le portrait de cette l'expérience.

Dans un même ordre d'idées, Guba et Lincoln (1989) mentionnent que les personnes impliquées vont entretenir différentes affirmations (positives et négatives) et questions sur le programme. Par conséquent, c'est à l'évaluateur de faire émerger ces différences et de les placer en opposition. Pour ce faire, il est important d'entrer en relation avec plusieurs personnes. Les auteurs précisent trois niveaux d'acteurs impliqués dans l'évaluation de programme. Étant donné que les individus sont la source première d'informations sur le programme, il est important d'en tenir compte dans toute forme d'évaluation. Ces trois niveaux d'acteurs sont : les agents, les bénéficiaires et les victimes. Les *agents* correspondent aux individus impliqués dans la production, l'utilisation et l'implantation du programme, par exemple les concepteurs, les bailleurs de fonds ou les personnes dispensant l'intervention.

⁵ Le terme « pluraliste-constructiviste » est emprunté à Allard (1996) pour rendre compte du paradigme constructiviste à l'intérieur duquel il se situe.

Pour ce qui est des *bénéficiaires*, ils représentent les individus profitant de l'application du programme, par exemple les bénéficiaires directs (ceux pour qui l'intervention a été développée) ou les bénéficiaires indirects (ceux auprès de qui les relations avec les bénéficiaires sont influencées positivement). Enfin, les *victimes* constituent les personnes affectées négativement par l'application du programme, par exemple celles qui sont exclues, celles qui souffrent des effets secondaires ou celles qui sont désavantagées politiquement par l'intervention. Ainsi, l'une des principales tâches de l'évaluateur est de permettre aux différents acteurs de confronter et de négocier leurs propres points de vue.

En somme, le modèle pluraliste-constructiviste permet une reconstruction du programme par l'implication des acteurs dans le processus d'évaluation (Allard, 1996). Bien qu'il soit complexe, ce modèle d'évaluation fournit un cadre théorique et méthodologique concret. De même, c'est un processus pertinent pour l'évaluation du programme APA. D'une part, ce modèle guide les évaluateurs sur les types d'informations qu'ils doivent recueillir et sur les différents acteurs qu'ils doivent interroger. La théorie pluraliste-constructiviste fournit des directives méthodologiques concrètes qui peuvent servir de balise pour l'évaluation du programme APA.

De plus, le recours à ce modèle d'évaluation peut se justifier par le fait qu'il a servi de cadre théorique pour l'élaboration du programme APA. Dans le but d'établir une continuité avec l'élaboration de ce programme, il semble légitime de l'évaluer à l'aide du modèle qui a permis sa conception. De cette façon, nous sommes assurés de ne pas faire face à certains conflits théoriques et, par le fait même, de conserver la confiance du milieu à l'étude qui s'est déjà habitué à cette approche. L'étude de Goudreau, Beaudoin et Duhamel (1996) constitue un exemple parlant de ce procédé. Ces auteurs ont utilisé le modèle de Guba et Lincoln (1989) comme cadre théorique pour l'élaboration, l'expérimentation et l'évaluation d'une intervention de guidance anticipatoire applicable par des médecins. Il est donc possible de recourir à un modèle théorique selon différentes visées.

2.2.3 Le type de démarche évaluative et les questions posées

Afin d'obtenir un portrait détaillé de la mise en œuvre du programme APA, nous proposons d'évaluer son implantation. C'est par un souci de comprendre les points de vue des acteurs

impliqués dans l'expérience du programme, afin de le bonifier pour les années ultérieures, que nous visons à décrire son implantation. Contrairement à une vision quantitative, qui valorise la précision, la parcimonie et la facilité d'analyse, l'évaluation qualitative permet de porter une plus grande attention aux nuances, à la complexité, au contexte et aux discordances individuelles (Patton, 1990). C'est donc une démarche d'évaluation formative qualitative inspirée du modèle pluraliste-constructiviste de Guba et Lincoln (1989) qui servira de cadre de référence pour l'évaluation du programme APA.

Comme l'a suggéré Greene (2000), cette approche cherche à interpréter et à critiquer le phénomène évalué plutôt que d'y porter un jugement catégorique et définitif. Pour ce faire, les interrogations propres au paradigme constructiviste nous servent de fondement pour la évaluation démarche évaluative du programme APA: quelle appréciation les acteurs font-ils du programme APA? Quelles recommandations les acteurs mentionnent-ils pour améliorer le programme APA? Quels changements les acteurs perçoivent-ils suite au programme APA?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre décrit la méthodologie de la démarche évaluative du programme APA. Tout d'abord, nous présentons brièvement la stratégie de recherche de l'étude. Ensuite, nous décrivons l'échantillon, les modalités de recrutement des participants, les procédures de recherche ainsi que les méthodes de collecte de données. Puis, nous faisons état de la qualité de l'étude à partir des différents critères de scientificité propres à une approche qualitative. Le chapitre se termine par la présentation de considérations déontologiques.

3.1 LA STRATÉGIE DE RECHERCHE

En nous référant au modèle pluraliste-constructiviste de Guba et Lincoln (1989), nous évaluons le programme APA à partir des commentaires individuels de trois acteurs (les agents, les bénéficiaires et les victimes). Pour ce faire, nous nous appuyons sur une méthodologie qualitative afin d'obtenir des informations sur l'expérience personnelle des individus impliqués dans le programme. Cette méthode de recherche peut avoir recours à plusieurs types de matériel, tel que des entrevues, des notes manuscrites, des photographies, des enregistrements et des mémos (Denzin et Lincoln, 2000). Par ailleurs, il n'est pas exclu de combiner les données qualitatives et quantitatives afin de maximiser la compréhension d'un phénomène étudié (Patton, 1990).

En ce qui a trait à l'évaluation du programme APA, les groupes à l'étude sont les adolescents y ayant participé et les éducateurs l'ayant dispensé. Il est à noter qu'en raison du manque de disponibilité des intervenants, nous avons dû combiner différentes méthodes de cueillette de données, telles que des notes manuscrites, des questionnaires semi-dirigés et dirigés, ainsi que des entrevues individuelles. Il faut donc voir chacune de ces stratégies comme un apport

supplémentaire à la description de l'implantation du programme APA. La période de cueillette d'informations s'est déroulée entre octobre 2004 et janvier 2005. Le tableau 3.1 présente les méthodes de collectes de données selon la population, l'échantillon, le temps et les composantes de recherche.

Tableau 3.1
Méthodes de collectes de données selon la population, l'échantillon, le temps
et les composantes

Méthodes	Groupe	<u>N</u>	Temps	Composantes
Notes manuscrites	Éducateurs	13	Pendant la supervision	<ul style="list-style-type: none"> • Aspects positifs • Problèmes • Solutions
Questionnaires	Adolescents	29	Post-programme	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfaction • Changements • Améliorations
	Éducateurs	13	Post-programme	
Entrevues	Adolescents	20	Post-programme	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfaction • Changements • Améliorations

3.2 LES NOTES MANUSCRITES

Nous présentons ici les informations méthodologiques relatives à la méthode de cueillette de données des notes manuscrites. La description des participants, la procédure et la méthode d'analyse sont exposées.

3.2.1 La description des participants

Les notes manuscrites ont été recueillies auprès d'un échantillon de treize éducateurs, dont huit femmes et cinq hommes. Le critère d'inclusion était d'avoir dispensé le programme.

3.2.2 La procédure des notes manuscrites

Les notes manuscrites ont été récoltées durant les neuf rencontres de supervision du programme. Elles constituent un assemblage de notes prises par les superviseurs à partir de ce que les intervenants ont raconté. Ces notes visent à tracer un portrait de l'évolution du déroulement du programme à partir des commentaires des éducateurs. Trois thèmes ont été formulés afin de guider ces rencontres: les aspects positifs rencontrés lors de l'animation, les aspects négatifs rencontrés lors de l'animation et les solutions apportées pour répondre aux problèmes. Ces notes manuscrites ont été comptabilisées entre le 7 octobre 2004 et le 7 décembre 2004.

3.2.3 La méthode d'analyse des notes manuscrites

Pour analyser les informations recueillies à partir des notes manuscrites, nous avons opté pour une méthode de traitement par résumés. Nous avons donc effectué des bilans de chacune des semaines de supervision à partir des renseignements que les superviseurs avaient noté. Puis, un tableau a été réalisé afin de synthétiser l'ensemble des informations rapportées par les intervenants. À partir de ce tableau, de brefs résumés mettant l'accent sur les informations prégnantes ont été rédigés.

3.3 LES ENTREVUES INDIVIDUELLES

Nous faisons ici état de la deuxième et principale méthode de collecte de données de la démarche évaluative: des entrevues individuelles. La description des participants, la procédure et la méthode d'analyse sont présentées.

3.3.1 La description des participants

Les entrevues ont été effectuées auprès de vingt adolescents de sexe masculin ayant participé au programme APA. Le tableau 3.2 (page 41) rend compte des principales caractéristiques de cet échantillon.

Tableau 3.2
Présentation sommaire des adolescents interrogés

Prénom fictif	Âge	Origine ethnique	Situation familiale	Nombre ateliers participés
Alain	15	Québécois	Parents séparés	4
Alix	13	Haïtien	Parents divorcés	10
Benoît	15	Québécois	Parents divorcés	8
Carlos	15	Portugais	Parents union libre	10
Hugo	16	Québécois	Parents divorcés	4
Ibrahim	16	Egyptien	Parents divorcés	8
Jason	15	Américain	Parents divorcés	10
Julian	13	Marocain	Parents divorcés	10
Justin	16	Québécois	Parents divorcés	8
Luc	16	Québécois	Parents divorcés	9 et demi
Marc	17	Québécois	Parents divorcés	9
Michael	16	Amérindien	Parents divorcés	9
Olivier	17	Québécois	Père décédé	7
Pablo	15	Salvadorien	Parents divorcés	7
Pierre	17	Québécois	Parents divorcés	10
Steve	17	Québécois	Parents séparés	5 et demi
Vincent	13	Québécois	Parents divorcés	10
William	18	Québécois	Parents union libre	8
Xavier	15	Ukrainien	Parents divorcés	8
Zachary	18	Québécois	Parents union libre	9

L'âge moyen des jeunes interrogés est de 15,6 ans (intervalle entre 13 ans et 18 ans). L'origine ethnique de l'échantillon est majoritairement québécoise, soit douze adolescents sur vingt. Les autres origines ethniques sont réparties uniformément: haïtienne (1/20), portugaise (1/20), égyptienne (1/20), américaine (1/20), marocaine (1/20), amérindienne (1/20), salvadorienne (1/20) et ukrainienne (1/20). Pour ce qui est de la situation familiale, quatorze adolescents interviewés ont des parents divorcés, trois ont des parents en union libre, deux ont des parents séparés et un provient d'une famille où son père est décédé. En ce qui concerne la provenance de l'échantillon en fonction des unités de vie du Centre jeunesse, quatre adolescents proviennent de Station, quatre d'Envol, quatre de Mistral, trois de Frontière, deux d'Horizon, deux du Tournant et un de Transit. Enfin, le nombre moyen d'ateliers du programme auxquels les adolescents ont participé est de 8 sur une possibilité maximale de 10.

Pour constituer l'échantillon des entrevues individuelles, nous avons, dans un premier temps, dressé une liste des adolescents ayant participé au programme. À partir de cette liste, nous avons sélectionné les participants en fonction de critères de sélection (Ouellet et Saint-Jacques, 2000). En ce qui concerne les *bénéficiaires*, deux critères de sélection ont été établis. Premièrement, les adolescents devaient avoir participé à au moins quatre ateliers du programme, car nous avons jugé qu'une participation inférieure réduirait considérablement la qualité de leur jugement. Deuxièmement, l'ensemble des unités de vie devait être représenté dans l'échantillon des jeunes, car nous estimions qu'il était essentiel d'avoir un portrait global des unités de vie ayant dispensé le programme. Concrètement, le groupe des bénéficiaires est représenté par Alix, Benoît, Carlos, Ibrahim, Jason, Julian, Justin, Luc, Marc, Michael, Olivier, Pablo, Pierre, Steve, Vincent, William, Xavier et Zachary. Pour ce qui est des *victimes*, ils ont été sélectionnés sur la base d'une exclusion volontaire ou obligatoire du programme. Ainsi, des adolescents ont été choisis parce qu'ils ont été écartés du programme soit de façon délibérée ou forcée. Pour cette étude, ce sont Alain et Hugo qui constituent le groupe des victimes. Après cette sélection, nous avons contacté les éducateurs de chacune des unités de vie pour qu'ils s'assurent que les adolescents sélectionnés désirent être interrogés sur leur participation au programme et pour planifier le moment de la rencontre. Ensuite, nous avons réservé un local du Centre jeunesse pour effectuer les entrevues. Sur l'ensemble des adolescents présélectionnés, trois n'ont pas voulu participer à l'étude et deux n'étaient pas présents au Centre jeunesse lors de la journée de l'entrevue.

3.3.2 La procédure des entrevues individuelles

Les entrevues se sont déroulées entre décembre 2004 et janvier 2005, soit la semaine après la fin du programme. Certains facteurs nous ont contraints à effectuer les entrevues durant cette période. Premièrement, nous devions attendre que les unités de vie aient terminé de dispenser le programme avant de rencontrer les adolescents. Deuxièmement, afin de minimiser le biais de mémoire chez les jeunes, nous ne devions pas attendre trop longtemps avant d'effectuer les entrevues. Lors des entrevues, nous allions chercher les adolescents directement à leur unité de vie respective et nous les conduisions au local que nous avions préalablement réservé. Avant de débiter les entrevues, nous rappelions aux jeunes que leur participation devrait être volontaire, que leurs propos étaient dénominalisés et que la rencontre était

enregistrée à l'aide d'une petite enregistreuse. S'ils acceptaient les conditions de recherche, il leur était demandé de signer un formulaire de consentement. Tous les adolescents interrogés l'ont signé. Par ailleurs, un jeune n'a pas voulu que l'entrevue soit enregistrée, mais il a accepté que l'intervieweur prenne des notes manuscrites tout au long de la rencontre.

Le schéma d'entrevue comprend trois sections, une partie non-dirigée, une partie dirigée et une description des données sociodémographiques. Le protocole d'entrevue est fourni en annexe (voir appendice A). La *partie non-dirigée* du schéma d'entrevue a été élaborée selon les recommandations de Mayer et Ouellet (1991) à propos de la directivité et de la non-directivité des entrevues. Ces auteurs mentionnent qu'une entrevue non-dirigée doit minimiser toute forme de suggestibilité afin de maximiser le discours de l'interviewé. Afin de tirer le meilleur parti de cette méthode, nous avons développé trois questions générales : comment ça s'est passé pour toi l'expérience du programme? Quel sens a eu pour toi le programme au niveau de tes relations amoureuses et sexuelles? Après avoir suivi le programme, quelles améliorations apporterais-tu? La *partie dirigée* du schéma a aussi été élaborée en référence à Mayer et Ouellet (1991) qui indiquent que cette méthode vise à obtenir des informations spécifiques sur certaines thématiques. Quatre dimensions ont été visées par les questions de cette partie : 1) l'appréciation générale du programme; 2) les changements du programme, 3) la recommandation à d'autres de suivre ce programme et 4) l'animation du programme. Cette section du schéma d'entrevue cherche donc à compléter la partie non-dirigée à l'aide d'informations plus précises. Quelques questions d'ordre général terminent les entrevues, telles que la date de naissance, l'origine ethnique et le nombre d'ateliers du programme suivis par les participants. Ces questions visent à obtenir des données *sociodémographiques* pour dresser un portrait des adolescents interrogés.

3.3.3 La méthode d'analyse des entrevues individuelles

En ce qui concerne les informations provenant des entrevues individuelles, nous avons eu recours à une méthode d'analyse dite « qualitative ». Deux processus recoupent cette forme de traitement, soit la codification et la catégorisation. Pour sa part, le processus de codification est décrit par Savoie-Zajc (2000) comme étant une segmentation du texte par un regroupement de thèmes. La codification a été faite, dans un premier temps, à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives NUD*IST. Cette étape a permis de diviser les

segments de textes selon les grandes thématiques abordées dans les entrevues. Pour ce faire, nous avons utilisé des codes descriptifs, afin de minimiser l'interprétation de l'évaluateur (Huberman et Miles, 1991). Une fois cette étape effectuée, nous avons divisé les informations recueillies à partir de mots, de symboles ou d'abréviations.

En ce qui a trait au processus d'élaboration de catégories conceptuelles, il est proposé qu'il émerge par le biais d'une comparaison constante entre les segments de texte codifiés (Lincoln et Guba, 1985). D'après Savoie-Zajc (2000), la catégorisation permet une recontextualisation des informations dans le but de donner un sens au discours recueilli. Pour ce faire, nous avons procédé en deux étapes. Tout d'abord, après avoir codifié de manière détaillée l'ensemble du matériel, nous avons rédigé intuitivement un premier jet des catégories conceptuelles qui nous apparaissaient évidentes. Cette catégorisation spontanée a été, dans un deuxième temps, précisée par une comparaison systématique des éléments codifiés, ce qui nous a permis d'ajuster, de modifier et d'élaborer les catégories conceptuelles finales. Enfin, des tableaux ont été effectués afin qu'un second évaluateur puisse procéder à une vérification de ces catégories.

Finalement, inspiré par les rapports de recherche de Manseau (1997) et de Manseau et Blais (2002), nous avons procédé à une quantification des catégories conceptuelles. Pour ce faire, nous avons comptabilisé le nombre d'adolescents ayant rapporté des propos allant dans le même sens des catégories conceptuelles. Cette méthode d'analyse nous a permis d'organiser les informations recueillies des plus fréquentes au moins fréquentes.

3.4 LES QUESTIONNAIRES SEMI-DIRIGÉS ET DIRIGÉS

Il est exposé ici la troisième et dernière méthode de cueillette de données de la démarche évaluative : les questionnaires semi-dirigés et dirigés. La description des participants, la procédure et la méthode d'analyse sont précisées.

3.4.1 La description des participants

Les groupes visés par les questionnaires sont les adolescents ayant participé au programme et les éducateurs l'ayant dispensé. Un échantillon de vingt-neuf jeunes de sexe masculin a rempli le questionnaire. Pour ce type de stratégie, tout comme pour les entrevues, nous avons

décidé de recourir à des critères de sélection (Ouellet et Saint-Jacques, 2000). Pour les adolescents, ils devaient avoir participé à au moins quatre ateliers du programme, car nous jugions que ceux qui n'avaient pas vécu l'expérience d'au moins quatre ateliers ne pouvaient répondre aux questions portant sur leur participation.

Pour ce qui est des éducateurs, les treize intervenants qui ont animé le programme ont répondu au questionnaire, dont huit femmes et cinq hommes. Étant donné que nous désirions recueillir les opinions et les attitudes de l'ensemble des éducateurs sur le programme implanté, nous avons questionné la totalité des intervenants l'ayant dispensé. Par le fait même, aucun critère d'inclusion ou d'exclusion n'a été élaboré.

3.4.2 La procédure des questionnaires

Les questionnaires, autant celui des adolescents que celui des intervenants, ont été remis aux éducateurs lors de la dernière journée de supervision. Il leur a été demandé de remplir et de distribuer aux jeunes les questionnaires uniquement lorsque le programme allait être terminé. Nous les avons recueillis en même temps que nous faisons les entrevues. Toutefois, il a été difficile de rassembler l'ensemble des questionnaires, car les intervenants oubliaient de les remplir ou de les remettre aux adolescents. Il a donc fallu effectuer plusieurs relances et déplacements au Centre jeunesse afin de tous les récupérer.

Le questionnaire distribué aux adolescents visait à obtenir des informations auprès des *bénéficiaires* et des *victimes*. Pour ce faire, des questions fermées ont été formulées (voir appendice B). Cette section est composée de vingt-deux questions fermées qui portent sur l'appréciation du matériel et des thématiques du programme ainsi que sur les changements suite à l'intervention. Le questionnaire distribué aux éducateurs vise à récolter des informations auprès des *agents* du programme. À cet effet, des questions fermées et ouvertes ont été élaborées (voir appendice C). La première section comporte dix-huit questions fermées et cherche à obtenir des informations sur l'appréciation du matériel et des ressources disponibles ainsi que sur les changements du programme. La deuxième section, quant à elle, comprend cinq questions ouvertes sur l'appréciation de l'animation et du programme en général, sur les changements et sur les améliorations à apporter.

3.4.3 La méthode d'analyse des questionnaires

Les questionnaires dirigés ont été analysés en fonction de statistiques descriptives afin d'établir des proportions. Pour ce faire, nous avons re-codifié les niveaux des différentes échelles afin d'en produire trois catégories. Nous estimons que cette façon de présenter les informations est beaucoup plus facile à comprendre. Puis, nous avons déterminé les pourcentages d'accord pour chacun de ces trois niveaux d'échelles. Cela nous permet de « qualifier » les résultats quantitatifs de notre évaluation. Par ailleurs, pour ce qui est des informations provenant des questionnaires semi-dirigés, les mêmes étapes que pour les entrevues individuelles ont été suivies.

3.5 LA QUALITÉ DE LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE: DES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ

En nous référant aux différents critères de scientificité proposés dans les écrits scientifiques, nous faisons ici état de la qualité de la démarche évaluative du programme APA. Selon une approche positiviste, ces critères de scientificité comprennent habituellement la validité interne (le lien causal entre l'objet d'étude et les résultats), la validité externe (la capacité de généralisation des résultats), la fidélité (la constance des résultats) et l'objectivité (la capacité de s'assurer qu'aucune contrainte n'a été exercée sur les sujets et sur les données). Par ailleurs, plusieurs auteurs ont indiqué que cette façon de procéder n'est pas adéquate lorsque les chercheurs ont recours à une approche constructiviste (Barbour, 2001; Dubois et Marceau, 2005; Greene, 2000; Guba et Lincoln, 1989; Laperrière, 1997; Lincoln et Guba, 1985; Patton, 1990). De par sa croyance en une réalité pluraliste, la qualité d'une étude s'inscrivant à l'intérieur d'une approche constructiviste ne peut être jugée à partir des mêmes critères de scientificité qu'une étude positiviste. Par conséquent, différents critères ont été proposés comme équivalents pour établir la qualité d'une recherche constructiviste.

L'un des premiers critères de scientificité dans les approches qualitatives est la *crédibilité* (validité interne) qui permet de s'assurer de la représentativité des sources de données et de vérifier que l'analyse et l'interprétation sont crédibles du point de vue des acteurs (Dubois et Marceau, 2005; Guba et Lincoln, 1989). Tout d'abord, la présente étude s'est basée sur la présence continue dans le milieu du Centre jeunesse. Cette procédure nous a permis d'avoir

une bonne connaissance du contexte dans lequel a été implanté le programme APA. À l'instar de Laperrière (1997), nous reconnaissons qu'il nous a été aisé d'observer les détails nous permettant d'approfondir la compréhension du contexte entourant la mise en oeuvre du programme. En outre, la présence continue sur le terrain nous a permis de prendre en considération l'évolution et les changements au sein du programme au fur et à mesure qu'ils survenaient. Dans un deuxième temps, afin de nous assurer de la crédibilité de la démarche évaluative, nous avons eu recours à une forme de triangulation des observations et des perspectives (Barbour, 2001; Guba et Lincoln, 1989; Laperrière, 1997). À cet effet, nous avons questionné différents types d'acteurs, à savoir les adolescents ayant participé au programme et les éducateurs l'ayant dispensé, et nous avons eu recours à différentes méthodes de collectes de données, soit des notes manuscrites, des entrevues individuelles et des questionnaires. Cette dernière stratégie nous a donc permis de nous assurer de la valeur des informations recueillies.

Un second critère de scientificité est la *transférabilité* (validité externe) qui atteste d'une description précise des circonstances et de la capacité de poser un jugement raisonnable sur le degré de diffusion des résultats d'une étude à d'autres circonstances similaires (Dubois et Marceau, 2005; Guba et Lincoln, 1989). Pour s'en assurer, nous estimons avoir décrit de façon détaillée le contexte de la présente démarche évaluative (Laperrière, 1997). Nous jugeons avoir mis l'accent, entre autres, sur le processus d'élaboration et d'implantation du programme APA afin de préciser le contexte à travers lequel le programme s'est développé. Les populations à l'étude nous semblent également avoir fait l'objet d'une description explicite.

La *fiabilité* (fidélité), qui précise les décisions de l'évaluateur en cours de route du processus d'évaluation, constitue le troisième critère de scientificité des études qualitatives (Dubois et Marceau, 2005; Guba et Lincoln, 1989). À cet égard, nous avons rendu le plus explicite possible le processus d'analyse par lequel nous avons traité les informations obtenues (Laperrière, 1997). Pour chacune des méthodes de cueillette de données, nous avons précisé les procédures de traitement des informations. En plus, nous avons illustré l'ensemble des catégories conceptuelles à l'aide de nombreux extraits de citations. Enfin, une vérification de la catégorisation conceptuelle (Barbour, 2001) a été effectuée par deux chercheurs.

Finalement, le quatrième critère de scientificité des approches constructivistes est la *dépendance* (objectivité) qui s'assure que la construction de l'évaluateur n'a pas de prédominance sur celle des autres acteurs (Dubois et Marceau, 2005; Guba et Lincoln, 1989). Pour y répondre, nous avons tenté d'être le plus authentique possible en décrivant dès le point de départ le modèle théorique à partir duquel nous nous sommes inspiré, soit le modèle pluraliste-constructiviste de Guba et Lincoln (1989). Nous avons donc clairement exposé que nous nous situons dans une approche qualitative, et plus particulièrement à l'intérieur du paradigme constructiviste. Ce faisant, nous reconnaissons une grande partie de subjectivité, autant de la part des acteurs questionnés que de celle de l'évaluateur. Nous visions à créer une trame de négociation ou d'échanges afin de développer ensemble des points de vue communs sur l'état de la situation et sur son évolution.

3.6 DES CONSIDÉRATIONS DÉONTOLOGIQUES

Dans le but de fournir une protection adéquate aux deux groupes de participants, plusieurs précautions ont été prises afin que l'étude se déroule dans le respect de certaines dimensions éthiques. De prime abord, l'identité des participants demeure *confidentielle*. Afin d'assurer l'anonymat des participants, nous avons remplacé leur prénom par des prénoms fictifs. En plus, nous avons expliqué aux adolescents qu'ils étaient *enregistrés* afin de pouvoir transcrire leur discours avec exactitude. De cette façon, il nous a été possible de comparer leurs expériences à d'autres témoignages cités dans les écrits scientifiques. Toutefois, toutes les mesures ont été prises afin d'éviter que des propos cités puissent identifier un participant par leur aspect pouvant sortir de l'ordinaire ou par un propos très personnel. La confidentialité est d'autant plus importante dans cette étude qu'une grande partie des personnes interrogées sont mineurs et résident en Centre jeunesse. Il est donc nécessaire que les intervenants du milieu et même ceux œuvrant pour la Cour ne puissent reconnaître les jeunes par leurs discours. Nous leur avons certifié que l'enregistrement ne serait écouté que par les chercheurs et qu'il serait mis sous clé jusqu'à ce que la retranscription soit complétée. En ce qui concerne les éducateurs, nous traitons toujours d'eux au masculin afin de protéger leur identité. Ainsi, nous avons estimé qu'il serait plus difficile de reconnaître les propos des intervenants si aucune distinction selon le sexe n'était effectuée.

En ce qui concerne le *dédommagement* à la participation, nous offrions aux adolescents interrogés la possibilité de boire un café ou un chocolat chaud, puisque près de la salle d'entrevue, il y avait une machine à café. Toutefois, très peu des jeunes ont accepté. Nous n'avons pas opté pour un dédommagement monétaire, car nous ne voulions pas influencer le consentement libre et éclairé des adolescents. Avant le début de chacune des entrevues, nous exposions systématiquement aux adolescents l'objectif de l'étude ainsi que son déroulement. Pour ce qui est des autres groupes, les éducateurs et les adolescents ayant rempli les questionnaires, aucun dédommagement n'a été offert pour leur participation.

Dans un même ordre d'idées, nous garantissions aux participants qu'ils pouvaient interrompre en tout temps et à tout moment la cueillette de données en cours. Cet arrangement nous permettait de nous assurer de la *participation volontaire* des personnes. En cas de *situation à risque*, par exemple où un adolescent interrogé aurait pu revivre en mémoire un moment traumatisant, nous avions la possibilité d'aller chercher de l'aide au bureau du service de santé du Centre jeunesse qui se situait près du local d'entrevue. Ainsi, ces mesures de précaution nous garantissaient un certain contrôle sur les risques et les inconvénients liés à la participation à notre recherche.

Après avoir répondu aux différentes questions des jeunes, nous leur faisons signer un *formulaire de consentement*. Une copie de ce document se retrouve en annexe du mémoire (voir appendice D).

CHAPITRE IV

POINTS DE VUE DES JEUNES ET DES INTERVENANTS SUR LEUR EXPÉRIENCE DU PROGRAMME À *GRANDS PAS D'AMOUR*

Ce chapitre fait état des points de vue des adolescents et des éducateurs sur leur expérience en tant que participants et animateurs du programme APA. Il est divisé en cinq parties, chacune d'entre elles présentant des informations recueillies à l'aide des cinq stratégies de cueillette de données. Plus spécifiquement, la première partie présente les propos des treize intervenants recueillis sous forme de notes prises au cours des supervisions. La seconde partie porte sur les commentaires des vingt adolescents recueillis lors d'entrevues individuelles. La troisième partie se penche sur les commentaires qu'ont formulés treize éducateurs à partir de questionnaires semi-dirigés. La quatrième partie fait état des points de vue de vingt-neuf jeunes sur leur expérience du programme en réponse à un questionnaire dirigé. Enfin, la cinquième partie expose les points de vue des éducateurs sur leur expérience du programme recueillis à partir de questionnaires dirigés.

4.1 LES COMMENTAIRES DES ÉDUCATEURS PENDANT LES SEMAINES DE SUPERVISION: LES NOTES MANUSCRITES

Cette première partie dresse le portrait du déroulement du programme APA en fonction des commentaires des éducateurs pendant les semaines de supervision. Ces informations ont été recueillies auprès des treize éducateurs ayant dispensé le programme à l'aide de notes manuscrites. Ces propos étaient colligés sous forme de résumés détaillés réalisés au cours des neuf rencontres de supervision.

4.1.1 La première semaine : un départ empreint de motivation et d'engouement

Dès la première semaine de supervision, les intervenants disent que les adolescents ont participé avec sérieux, respect et engouement au programme. Un éducateur rapporte, par exemple, qu'un jeune avait déjà complété l'ensemble de son journal de bord. Cependant, des intervenants considèrent que les adolescents éprouvent de la difficulté à comprendre le

vocabulaire, que le premier atelier est trop long et que l'affiche ne rejoint pas les jeunes en Centre jeunesse. Également, des intervenants soulignent avoir de la difficulté à gérer certains adolescents qui ne veulent pas participer au programme. Pour résoudre ces difficultés, les éducateurs ont mentionné quelques solutions, telles que favoriser une participation volontaire, organiser un local confortable et propice à la discussion ainsi que d'utiliser de nombreux renforcements.

4.1.2 La deuxième semaine : de la résistance de la part d'éducateurs face aux rencontres de supervision

Pendant la deuxième semaine, les éducateurs critiquent les supervisions en indiquant, de manière générale, que ces rencontres sont trop longues. Certains éducateurs quittent la rencontre plus tôt, tandis que d'autres indiquent qu'ils vont y assister seulement une semaine sur deux. La plupart des intervenants mentionnent devoir utiliser leur temps de libération pour assister aux supervisions. Par ailleurs, il est précisé que les adolescents continuent à être motivés par le programme APA. Toutefois, certains éducateurs ont peine à gérer les adolescents qui ont peur de s'exprimer ou qui, au contraire, s'expriment trop. En plus, des intervenants de trois unités de vie indiquent avoir éprouvé des problèmes avec le téléviseur et un éducateur mentionne ressentir de la difficulté à partager la co-animation du programme.

4.1.3 La troisième semaine : l'intérêt et la confiance des adolescents vont en s'accroissant

Durant la troisième semaine de supervision, les éducateurs mentionnent que les adolescents sont toujours intéressés par le programme. Par exemple, les intervenants indiquent que les jeunes soulèvent de nombreuses discussions, ce qui, selon eux, traduit une plus grande aisance de la part des adolescents à venir les consulter pour leur poser des questions sur la sexualité. Un éducateur mentionne également qu'il a développé une vision plus précise de la sexualité des adolescents depuis qu'il anime le programme. Une unité de vie accuse cependant un retard d'un atelier.

4.1.4 La quatrième semaine : la motivation de certains adolescents et éducateurs chute

Pendant la quatrième semaine de supervision, les intervenants disent que les adolescents ont été moins motivés par le programme. Selon eux, c'est le contenu du programme qui a fait réagir les jeunes d'au moins quatre unités de vie, surtout les thématiques de l'homosexualité

et de l'abus sexuel. Par exemple, un éducateur rapporte que la discussion sur l'homosexualité « a été l'enfer », puisqu'un adolescent semble avoir halluciné en voyant une femme apparaître dans le local. Pour ce qui est des inquiétudes des éducateurs, un intervenant rapporte avoir ressenti de l'anxiété de performance face au programme. Il indique ressentir de la pression pour que le programme fonctionne adéquatement. Un autre éducateur, pour sa part, se demande s'il est normal que le programme se déroule correctement à l'intérieur de son unité de vie. Ce dernier sollicite la présence d'un superviseur au prochain atelier afin de valider son application du programme.

4.1.5 La cinquième semaine : la démotivation se poursuit dans une unité de vie

À la cinquième semaine, les superviseurs ont questionné les éducateurs sur leur appréciation de la structure des supervisions. Ces derniers ont mentionné qu'il serait pertinent de favoriser uniquement les échanges entre les intervenants sur leur expérience du programme. Certains soulignent également éprouver de la difficulté à assister aux supervisions en raison de leur disponibilité limitée. En ce qui concerne la participation des adolescents, les intervenants indiquent que les jeunes ont bien participé au programme; par exemple, selon eux, la majorité des adolescents complètent leurs activités dans leur journal de bord. Par ailleurs, certains éducateurs font part d'inquiétudes face au déroulement du programme. À ce titre, deux intervenants de la même unité de vie sont démotivés par leur groupe. Ils mentionnent avoir hâte que le programme se termine et ne veulent pas le redonner l'année prochaine.

4.1.6 La sixième semaine : des jeunes et des éducateurs qui perturbent le climat

De manière générale, les intervenants soulignent que les adolescents continuent à être enthousiastes à la sixième semaine. Par exemple, les adolescents d'une unité de vie ont attendu en silence pendant 30 minutes le début de l'atelier. D'après les éducateurs, cet engouement se traduit par le fait que la majorité des unités de vie n'ont plus recours à l'ombudsman⁶. Cet engouement des adolescents motive d'ailleurs deux intervenants qui disent vouloir mener à bon port le programme, peu importe les obstacles rencontrés. Dans un autre ordre d'idées, certains éducateurs ont fait part de leurs inquiétudes à l'égard de

⁶ L'ombudsman, rôle joué par un jeune de l'unité de vie, est nommé au début de chacune des rencontres. Il agit à titre de responsable de l'application des règles de respects énumérées lors du premier atelier.

l'application du programme. À cet effet, les intervenants d'une unité de vie sont fortement démotivés et désirent arrêter l'expérience du programme. Ces derniers indiquent que leur groupe est très difficile et que les adolescents ne sont pas intéressés. Ils mentionnent se sentir épuisés et dépassés par les événements. Ils soulignent avoir retiré presque l'ensemble des jeunes du programme, sauf deux adolescents. Une autre équipe d'éducateurs a rapporté éprouver des difficultés avec leurs collègues qui jugent qu'ils profitent de certains avantages institutionnels en raison de l'animation du programme APA. Les intervenants ont donc profité de la supervision pour exprimer leur trop plein d'émotions face à la situation.

4.1.7 La septième semaine : l'importance des conditions favorables à l'animation

Pendant la septième semaine de supervision, les éducateurs ont posé de nombreuses questions aux superviseurs sur les symptômes et les traitements des ITS. Les intervenants ont également soulevé l'importance d'obtenir de bonnes conditions de travail afin d'animer adéquatement le programme. Pour ce qui est des aspects positifs, les intervenants indiquent que les adolescents sont enthousiastes lors de leur participation au programme, qu'ils sont motivés, qu'ils apprécient les activités et le matériel et que les discussions sont nombreuses. Par contre, les éducateurs ont mentionné que le film sur la sexualité et les drogues est déconcentrant pour les adolescents et qu'il peut encourager la consommation de drogues et d'alcool, plutôt que de favoriser la protection sexuelle. Dans un autre ordre d'idées, un intervenant explique avoir éprouvé de la difficulté à animer l'atelier en raison de son état personnel, ce qui lui fait dire qu'il est essentiel de mettre sur pied des conditions favorables à l'animation du programme.

4.1.8 La huitième semaine : une vitesse de croisière est atteinte

À la huitième semaine, les éducateurs rapportent que les adolescents démontrent toujours de l'enthousiasme à participer au programme. Les éducateurs ont relevé que les adolescents prennent conscience des risques des ITS. Par exemple, les jeunes d'une unité de vie veulent aller passer des tests de dépistage le plus tôt possible. En ce qui a trait aux éducateurs, ces derniers mentionnent qu'ils intègrent le contenu du programme. À cet effet, les intervenants d'une même unité de vie ont indiqué qu'ils comprennent davantage la notion de stéréotype.

Toutefois, les éducateurs d'une autre unité de vie indiquent que les jeunes ont été gênés par l'atelier descriptif sur l'anatomie des organes génitaux.

4.1.9 La neuvième semaine : une finale inspirée et motivée

À la neuvième et dernière semaine de supervision, les éducateurs ont mentionné que les adolescents présentent toujours autant d'intérêt à participer au programme. Certains adolescents avaient, par exemple, préparé à l'avance une chanson pour l'activité de leur projet de vie. Cet engouement chez les adolescents semble avoir influencé les éducateurs qui sont, eux aussi, grandement motivés. En effet, on remarque que certains intervenants ont surmonté leur crainte face au programme. Cependant, les intervenants nous informent du fait que les jeunes d'une unité de vie ont été gênés par la présence d'un superviseur venu assister exceptionnellement à l'animation de l'atelier à la demande d'un éducateur.

4.2 LES COMMENTAIRES DES JEUNES SUR LEUR EXPÉRIENCE DU PROGRAMME: LES ENTREVUES INDIVIDUELLES

Dans ce qui va suivre, sont mis en évidence les commentaires des adolescents sur leur expérience du programme APA. Ces propos ont été obtenus par des entrevues individuelles effectuées auprès de vingt jeunes ayant participé au programme. Plus particulièrement, la première section s'intéresse aux expériences des adolescents en fonction des objectifs poursuivis par le programme. La seconde section se penche sur leurs expériences en fonction du matériel, des améliorations proposées, ainsi que la recommandation qu'ils feraient ou non à des jeunes en vue de suivre le programme.

4.2.1 Les jeunes s'expriment sur les objectifs poursuivis

Nous faisons ici état des propos des adolescents en fonction des objectifs poursuivis par le programme APA. Cette organisation de l'information nous apparaît être un moyen efficace pour comprendre le contexte de l'implantation du programme et les changements perçus par les jeunes, ainsi que la relation entre ces deux composantes. Pour ce faire, l'ensemble des données recueillies est présenté selon les cinq objectifs principaux du programme à savoir : vaincre l'isolement par rapport aux questions sexuelles, mieux composer avec sa propre masculinité, approfondir l'intimité dans les relations amoureuses, maîtriser les habiletés pour

l'utilisation du condom et prendre position sur la paternité à l'adolescence. Concrètement, on se rend compte que plusieurs adolescents (douze sur vingt) rapportent que le programme leur a permis d'apprendre et de réfléchir sur la sexualité. Pour eux, participer au programme n'a pas été une perte de temps, car ils indiquent que cette expérience leur a permis d'acquérir de nouvelles informations. Des résidants précisent que même s'il est possible de s'y connaître au sujet de la sexualité, même si l'on pense que le programme est « quétaine », celui-ci peut toujours nous apprendre quelque chose de nouveau. Prenons connaissance de quelques commentaires illustrant cette situation :

Le programme, ça m'apprend plus d'affaires. J'aime ça mieux connaître [...] Ce n'est pas une perte de temps, t'apprends des choses. Je ne sais pas pour les autres groupes, mais moi, ça m'a permis d'en apprendre plus. (Alix, 56-58; 976-979)

On a appris beaucoup de choses. Il y a des affaires que tu savais déjà, mais tu ne savais pas que c'était aussi élevé que ça [...] On apprenait des affaires à toutes les fois qu'on y allait. On n'était pas là pour perdre notre temps : on écoutait et on apprenait quasiment tout le temps de nouvelles affaires [...] On apprenait des affaires qu'on n'était pas au courant. Ça l'aide beaucoup. (Pablo, 20-26; 107-111; 191-194)

Le programme APA est donc reconnu par plusieurs jeunes comme un outil favorisant l'apprentissage et la réflexion sur la sexualité. Sans toutefois préciser le type d'acquis dont ils ont bénéficié, leurs propos laissent entrevoir une modification de leur vision de la sexualité. Les prochains paragraphes feront justement état du contexte de l'implantation et des changements perçus par les adolescents en fonction des objectifs poursuivis par le programme.

4.2.1.1 Vaincre l'isolement par rapport aux questions sexuelles

Nous présentons ici les points de vue des adolescents en fonction du premier objectif qui est de vaincre l'isolement par rapport aux questions sexuelles. À titre informatif, cette visée comprend quatre objectifs spécifiques : élaborer des lignes directrices pour intervenir de manière concertée et consensuelle sur la sexualité auprès des adolescents, implanter un cadre d'intervention structuré favorisant la participation active des adolescents, identifier les obstacles au dévoilement de soi et énumérer des solutions aux obstacles à la communication.

En lien avec l'objectif général poursuivi, plusieurs adolescents interrogés ont indiqué que les éducateurs ont dispensé le programme avec brio. On remarque à travers leur propos que cette animation, jugée adéquate, a favorisé un certain rapprochement entre les jeunes et les intervenants. Comme nous le verrons, les jeunes ne se sentent plus seuls lorsqu'il est question de sexualité. Ces derniers précisent que le programme a su réduire leur isolement et faire place à des discussions plus libres, ouvertes et respectueuses sur la sexualité. Cependant, un certain nombre de résidants rapportent l'existence de quelques irritants pouvant faire obstacle à une communication adéquate et à une participation active. Quelques-uns indiquent même ne pas avoir remarqué un changement sur leur manière d'aborder la sexualité.

4.2.1.1.1. Un programme qui favorise la participation, le respect et le dévoilement de soi (20)

Dans un premier temps, on remarque que tous les adolescents (vingt sur vingt) témoignent du fait que le programme APA a favorisé la participation, le respect et le dévoilement de soi des jeunes. Par exemple, l'animation des éducateurs, hautement valorisée par les résidants, laisse entrevoir l'établissement d'un lien de confiance entre les intervenants et les jeunes. Le programme semble avoir amené ces derniers à percevoir leurs éducateurs sous un jour plus sympathique et surtout plus disponible pour eux. D'ailleurs, les adolescents disent que le programme les a encouragés à discuter librement, ouvertement et respectueusement de sexualité. Ils expliquent même avoir vécu un certain engouement à participer à ce programme.

Des éducateurs compétents (16)

La quasi-totalité des jeunes (seize sur vingt) rapporte des propos positifs sur la manière dont les éducateurs ont dispensé le programme. Cette reconnaissance va jusqu'à prendre, dans certains témoignages, la forme d'un éloge au travail des intervenants. Douze d'entre eux s'expriment en précisant que les éducateurs ont bien animé le programme en faisant preuve d'une grande implication dans les activités. Les commentaires d'Ibrahim et de Jason nous montrent combien les éducateurs ont, de leur point de vue, « pris à cœur » le programme et que c'est grâce à ceux-ci si certains adolescents ont aimé leur expérience. Pour d'autres, c'est l'humour utilisé lors de l'animation des intervenants ainsi que leur dynamisme qui ont permis

de garder alerte la concentration des adolescents. Voici quelques commentaires témoignant de cette situation :

C'est juste que pour les éducateurs, ce projet-là, tu le voyais qu'ils y tenaient à cœur. C'était important pour eux autres. Ils avaient du fun en le faisant. Ce n'est pas comme s'ils faisaient juste ça pour passer le temps et juste chialer sur le programme. Ils s'impliquaient vraiment dedans. (Ibrahim, 1133-1153)

[...] les animateurs faisaient bien leur job. Ils n'étaient pas tout le temps sérieux. Il y avait de l'humour. Ça donne un petit quelque chose qui était l'fun. (Marc, 214-218)

Le management des éducateurs était bien fait. Ils nous mettaient tout le temps dedans! On n'avait pas le temps d'être down ou d'être fatigué. (Zachary, 65-66)

En plus, six adolescents jugent que l'animation était bonne en raison de la capacité des éducateurs à bien maîtriser le contenu du programme. Ce sont l'habileté des intervenants à exposer clairement les informations et leur capacité à répondre aux questions qui sont reconnues par les jeunes. Dans un cas, on croit que les éducateurs ont été formés dans le domaine de la sexualité. Lisons quelques commentaires en ce sens :

C'était bien expliqué avec les éducs. Je trouve qu'ils expliquaient bien quand on avait des questions. (Michael, 56-62)

Les éducateurs avaient des réponses à presque toutes nos questions. Ils savaient ce qu'ils étaient en train de nous enseigner. Ils ne lisaient pas au fur et à mesure. On dirait qu'ils « tchèquaient » à l'avance. De toute façon, ça aurait été plate que ce soit nous qui leur apprenions des choses! (Alix, 1639-1657)

Trois adolescents énoncent également que contrairement à l'habitude, les éducateurs sont sérieux et attentifs à eux. Plus particulièrement, Benoît nous raconte que pendant le programme, un éducateur a considérablement changé d'attitudes à l'égard des adolescents. D'un comportement rigide et austère sur l'unité de vie, Benoît compare la transformation de l'intervenant durant l'animation à un père qui agirait avec ses propres enfants. Voici son propos :

Ça m'a faite une p'tite affaire de voir X [éducateur] qui s'impliquait dans quelque chose, parce que X est ben smatt, mais il est sévère et strict. Il ne laisse aucune chance. Mais là, la manière qu'il animait, il n'était pas comme d'habitude. C'est comme si c'était un père qui prenait soin de ses enfants. Il nous faisait moins chier! Il écoutait plus et il savait plus quoi répondre. (Benoît, 756-777)

Aussi, les éducateurs semblent avoir enrichi le programme en racontant leurs propres opinions et expériences personnelles, puisque trois résidants rendent compte de cette situation. D'après Zachary, les expériences de vie des éducateurs leur permettent de s'accrocher à des exemples tangibles et réels qui les obligent à se soustraire à une éducation dépersonnalisée et centrée sur les écrits.

Le management des éducateurs était bon. Ils peuvent dire des expériences personnelles sur eux, sans aller trop loin, mais ils nous mettaient dedans [...] Les histoires personnelles, les anecdotes que les éducateurs nous contaient sur leur vie ou des amis, pouvaient nous en apprendre plus. Ce n'était pas juste du monde dans des livres, c'était des personnes devant nous. On était plus concentrés à les écouter. (Zachary, 71-75; 321-332)

Enfin, deux adolescents ajoutent que les éducateurs ont distribué toutes sortes de récompenses pour tenter de les motiver à participer au programme. Pour Benoît, ce sont les récompenses alimentaires qui l'ont incité à se joindre au programme. Olivier, quant à lui, indique avoir bien apprécié le fait que les éducateurs tentent par différents moyens, par exemple une cigarette-bonus, de faire participer les jeunes au programme. C'est l'énergie déployée par les intervenants afin de réussir à capter l'attention des adolescents qui semble particulièrement le réconforter. Relatons leurs propos:

J'ai aimé ça, un moment donné, un des éducateurs nous donnait des bonbons. On pouvait se prendre plein de chocolats [...] Au début, avant que je sache qu'ils donnaient des bonbons, je ne voulais pas y aller au programme. Mais quand j'ai vu les jus de pomme, les bonbons, les chocolats, les réglisses, ça l'a changé ma vision. En plus, si tu faisais ton devoir, ils donnaient une liqueur ou un chocolat, et aussi si tu savais des bonnes réponses. Ça l'aide le monde à se creuser plus la tête quand ils savent qu'il y a un chocolat à gagner. Ça encourage le monde à bien faire ça. (Benoît, 258-262; 640-669)

On faisait une heure et si ça fonctionnait bien, on allait fumer, et après on recommençait l'autre heure. C'est un peu pour nous encourager et pour qu'on vienne un peu plus, parce qu'il y en a qui n'était pas d'accord de venir aux cours. Ils ne trouvaient pas d'importance, alors les éducateurs ont essayé ça. J'ai trouvé ça l'un que les éducateurs essaient de nous encourager à venir [...] Je trouvais ça l'un qu'ils prenaient le temps de nous intéresser, comme avec la cigarette bonus. Ils essayaient de trouver des moyens pour nous mettre le plus à l'aise possible. J'ai trouvé ça bon. (Olivier, 302-308; 814-818)

Des discussions libres, ouvertes et respectueuses sur la sexualité (16)

Une grande majorité des adolescents interrogés (seize sur vingt) nous informent que le programme APA a permis de créer plusieurs moments de discussions où les résidants pouvaient s'exprimer librement et adéquatement sur la sexualité. De ce fait, huit d'entre eux mentionnent que, suite au programme, les jeunes font davantage preuve de respect lorsqu'ils abordent la sexualité. Par exemple, Benoît, Carlos, Julian et Steve expliquent qu'ils s'expriment plus adéquatement à propos des filles; en utilisant un langage plus respectueux et moins vulgaire. Voici certains commentaires à cet effet :

Dans le programme, tout le monde se parlait. Mais tout le monde se respectait. Alors, quand quelqu'un disait une affaire, il pouvait en débattre, mais d'une manière sans dénigrer les autres [...] Maintenant, quand j'entends du monde qui dit : "Ah, cette salope-là, je vais me la faire en fin de semaine", je lui demande pourquoi il dit ça, "Parle donc d'une autre manière d'une femme!" Ça me fait réagir, mais avant, j'embarquais dans la conversation et je riais ben raide. Maintenant, quand j'entends quelqu'un qui dénigre une femme, j'y dis : "Réveille un peu, t'es encore jeune, ça ne t'a rien appris le cours!" Mais moi, si je parle d'une femme que j'apprécie, ma manière de parler a changé. (Benoît, 304-308; 393-407)

Avant, tout le monde parlait cru des femmes comme si ça serait des chiennes ou des affaires comme ça. Mais là, on est capable de s'exprimer mieux que ça, d'ailleurs presque tout le monde le fait. Parce qu'avant, tous les gars disaient : "Ah, je suis allé baiser, j'ai faite si, j'ai faite ça." Moi, maintenant, je leur dis, on s'en fout de ce que t'as fait, garde ça pour toi. (Julian, 382-410)

Sept résidants nous font également voir que lors des moments de discussion au programme, il leur était possible d'exprimer librement leur opinion, entre autres, sur le sujet tabou qu'est la sexualité. Ainsi, ces moments de partage sont, à leur avis, très importants, car ils leur permettent d'apprendre à partir des opinions et des expériences personnelles des autres. De plus, Alix et Steve ajoutent que cette liberté lors des discussions a permis l'établissement d'un climat de complicité entre les adolescents : « Il y avait une bonne chimie, on était un bon groupe [...] On était un peu moins isolé. On s'est pas mal plus rapproché entre les gars » (Steve, 309-316; 472-474; 580-583). Voici le propos de Olivier qui va dans le même sens :

J'ai trouvé ça le fun de parler, on prenait la peine entre jeunes de se parler de nos points de vue [...] J'avais hâte souvent aux cours, parce que j'aime ça parler, c'est le fun de discuter. Des fois, c'est des sujets qui pouvaient nous mettre mal à l'aise, mais

après un certain temps, on s'habitue. On pouvait dire nous-mêmes nos opinions [...] Au début du programme, j'étais un peu gêné de parler de sexualité, mais avec le cours, j'ai appris à mieux communiquer [...] Moi, ce que j'ai aimé surtout, c'était les discussions de groupes, parce que tout le monde pouvait s'exprimer. Il n'y avait pas de limite, on pouvait dire les choses qu'on pensait [...] Maintenant, on est capable d'en parler [de sexualité] plus souvent. Il me semble qu'il y en a un peu plus qui parle de ça qu'avant dans l'unité. (Olivier, 21-26; 53-56; 141-145; 360-368; 533-539)

Aussi, six résidents expliquent qu'il est plus aisé de discuter de sexualité avec les éducateurs. Ils se disent à la fois moins gênés et plus à l'aise d'en parler avec les intervenants. Le programme a même permis de développer chez certains jeunes une attitude plus favorable à communiquer de manière générale avec les intervenants. Bref, ces témoignages soulèvent l'idée d'un lien de confiance envers leurs animateurs. Prenons connaissance des propos de Michael et d'Olivier qui ont suivi le programme avec différents éducateurs :

C'est sûr qu'on va plus aller voir les éducateurs, parce qu'on sait que l'on peut leur poser n'importe quelle question et qu'ils ne vont pas se foutre de notre gueule. À la fin du livre, les éducateurs nous ont dit : "Ce n'est pas parce que c'est terminé que vous n'aurez pas le droit de nous poser des questions. Si vous en avez, venez nous voir et on va vous répondre." C'est sûr qu'on va aller les voir, parce qu'eux autres, ils ont déjà de l'expérience là-dedans. C'est sûr que c'est bien mieux d'aller voir ces éducateurs-là plutôt que d'aller voir les autres qui risquent de se marrer de notre gueule. (Michael, 550-569)

Normalement, en dehors d'un projet comme ça, je n'aurais pas demandé à un éducateur de m'aider. J'aurais été mal à l'aise d'aller voir l'éduc et d'y demander des questions par rapport au sexe. Mais avec le cours, ça m'a appris à en parler. J'ai développé aussi des relations que je n'avais pas avec les éducateurs. Comme par exemple, j'ai appris qu'ils peuvent m'aider, et que si j'avais n'importe quel problème, je peux aller les voir et ils seraient prêts à m'aider. (Olivier, 171-197)

Finalement, quatre jeunes rapportent avoir apprécié le fait que les discussions en groupe pouvaient déborder du cadre strict des ateliers. La période explicite du programme leur a donc servi d'amorce pour discuter d'autres sujets que ceux prescrits, et cela, à d'autres moments que ceux prévus.

Pour moi, le livre c'est plus que de juste écrire, au lieu d'écrire pour juste écrire on en discute. C'est ça qu'on faisait, on va ben plus loin que ce qui est écrit sur la feuille là [...] Il va avoir du monde qui parle pour vrai, ça va plus loin que juste parler de cul là. (Justin, 206-211; 670-679)

Je parlais de ce qu'on avait fait dans le cours avec le monde de mon unité. On en parlait tout le temps après les cours. On se donnait même des trucs. Et même des fois, je me rappelle avoir été chercher une information dans le cahier. C'est parce que je m'obstinais avec quelqu'un d'autre. (William, 346-361)

Des fois, on déviait un peu sur un autre sujet intéressant, mais qui n'était pas toujours relié au programme. Mais, après ça, on revenait au programme. On pouvait faire des petits écarts, pour poser des questions, mais on revenait. Des fois, ça pouvait durer une vingtaine de minutes. On ne restait pas toujours centré, mais ça restait toujours sur le thème quand même. (Zachary, 295-300)

Une bonne participation et une grande implication (15)

Quinze adolescents sur vingt reconnaissent que le programme a suscité la participation et l'implication. Dix d'entre eux mentionnent que les jeunes ont tout simplement bien participé au programme. D'après eux, la plupart des adolescents s'impliquent, posent des questions, écoutent les éducateurs et s'expriment sur le contenu du programme. D'ailleurs, Marc précise que, bien que le programme fut obligatoire pour les adolescents, tous y ont participé sans aucune protestation, tandis que Pablo souligne qu'il a personnellement participé au programme, non pas par obligation, mais bien parce qu'il aimait y assister. Enfin, William ajoute qu'il n'a jamais quitté un atelier en se disant qu'il n'aimait pas le programme ou qu'il n'y reviendrait pas la prochaine semaine. Bref, à leur avis, l'intérêt face au programme était constant chez la majorité des adolescents. Voici certains commentaires à cet effet :

Moi, ma participation était bonne. J'ai suivi quasiment tous les cours. Je pense que j'en ai manqué un parce que j'étais en chambre. Je m'impliquais, je parlais, je ne restais pas dans mon coin à rien dire et juste écouter. Je m'exprimais. (Jason, 151-162)

C'était bien. Le monde avait du fun et s'amusait en même temps... On était tout là. Même si c'était obligatoire, il y a une personne qui manquait, il y a pas personne qui disait : "Je ne veux pas y aller!" (Marc, 356-368)

Je n'ai pas fait ça parce que j'étais obligé, je l'ai fait parce que ça me tentait. Je trouvais ça intéressant. (Pablo, 310-311)

J'ai embarqué dans les affaires du programme. Je ne suis pas sorti une seule fois en me disant : "Ah, c'est ben laid, je n'y retournerai pas ". Ce n'est jamais arrivé. (William, 340-344)

Toujours en lien avec une grande participation et implication des adolescents, sept d'entre eux rapportent avoir lu le matériel du programme de manière autonome. Par exemple, Michael mentionne qu'il a pratiquement lu l'ensemble du programme à l'intérieur d'une seule semaine. Pour la plupart des jeunes, cette lecture à l'avance s'est faite par intérêt et par curiosité. Jason, pour sa part, reconnaît que cette méthode permettait de le rassurer sur le contenu du programme. Julian, quant à lui, souligne qu'il continue à lire le programme même après qu'il ait été dispensé. Enfin, Pablo nous précise qu'il est rare qu'il lise des documents avant la date prévue, et encore plus exceptionnellement de manière volontaire. Ces quelques commentaires nous montrent combien ces jeunes se sont impliqués personnellement dans le cadre du programme :

J'ai quasiment passé au travers du module au complet en avance. J'ai tout lu. Personne ne m'a dit de le faire. C'est parce que je n'avais rien à faire, alors j'ai décidé de rentrer là-dedans et je l'ai quasiment tout fait... Ça pouvait être plus intéressant de l'avoir lu avant d'avoir commencé le programme. En sachant ce qui va se passer à l'avance, t'es pas stressé. Je me faisais plutôt gosser par les autres pour savoir ce que j'avais écrit, comme les mots croisés. C'est parce qu'ils voulaient avoir les bonnes réponses. (Jason, 83-105)

J'ai fait toutes les activités et j'ai lu un peu les statistiques [en avance]. C'est rare que je m'embarque dans quelque chose comme ça. Je faisais mes affaires avant la date prévue. J'avais fini le cahier à environ le 6e atelier [...] C'était le fun, c'était intéressant. Et c'est rare que je lis les affaires avant la date prévue. La seule affaire que j'ai lue en avance, c'est le programme. Mais ce n'était pas obligé. Je l'ai lu parce que ça m'intéressait. (Pablo, 274-301; 693-703)

D'après six adolescents, le programme APA a réussi à favoriser l'engouement chez les jeunes par le fait qu'il correspondait à la clientèle résidant en Centre jeunesse. Certains de leurs commentaires sont même rapportés sous forme de remerciements aux concepteurs de ce programme. Ils précisent que le programme APA a su rejoindre la réalité des jeunes hébergés en Centre jeunesse. William, le plus volubile à ce propos, rapporte que les thèmes ont été bien choisis pour ces jeunes. Il va même jusqu'à féliciter les membres de l'équipe de recherche d'avoir élaboré une telle intervention pour cette clientèle.

Je trouve que les points sont vraiment bien choisis pour les jeunes comme nous [...] Dans le fond, ça nous rejoint. Chaque activité nous rejoint quand même un petit peu. Ils y en a qui peuvent dire ah non, je n'ai rien à faire là-dedans. Mais dans le fond, si tu cherches dans ta tête, c'est sûr que ça te rejoint [...] Sérieusement, félicitations aux

gens de l'UQAM! Félicitations! Je trouve que le monde n'en sait pas assez. Le monde d'ici se fout un peu trop de plein d'affaires. (William, 27-28; 70-71 189-193; 715-722)

J'ai trouvé ça vraiment bon le livre. Tu voyais que c'était complet. Les personnes [qui ont développé le programme] se sont données la peine de le faire. Ils ne l'ont pas juste faite pour leur job! C'est comme regarde, ils l'ont faite pour leur job, sauf que l'on voit qu'ils ont mis du sien. (Justin, 1070-1076)

Pour leur part, trois adolescents expliquent avoir participé au programme afin de s'évader de la routine en Centre jeunesse. Cette intervention leur offre tout simplement une distraction différente de ce qu'ils voient tous les jours. Ils n'y participent pas seulement pour s'amuser, mais aussi pour rompre avec la routine de leur séjour en captivité. Ainsi, comme le mentionne Alix, il aurait participé au programme même s'il n'avait pas été intéressant, uniquement pour briser le quotidien. Voici son témoignage sur cette situation :

J'étais plus content d'aller au programme que de faire autres choses. Parce que sinon, j'aurais été dans ma chambre pendant une heure ou j'aurais passé le balai [...] C'est sûr que c'était mieux que de jouer aux échecs toute la journée sur des tables. Si ça avait été juste de moi, j'y serais toujours allé, même si ça aurait été platte ou le fun, j'y serais allé quand même. (Alix, 767-771; 772-776)

Deux adolescents nous font également part du fait qu'ils aimeraient revivre l'expérience du programme une seconde fois. Par exemple, Luc indique qu'il participait à nouveau au programme, car, selon lui, cette deuxième expérience servirait de révision pour s'assurer qu'il ait bien saisi l'ensemble des informations transmises par le programme :

S'il faudrait le faire [le programme] une autre fois, j'embarquerais encore, c'est certain. Ça ne me dérangerait même pas, c'était le fun ce cours là. Il y a des affaires que j'ai peut-être mal comprises et que si je ferais encore le cours, peut-être que je les comprendrais mieux. (Luc, 1093-1104)

Enfin, Zachary, nous raconte que son unité de vie a fait face à un grand roulement de participants ayant suivi le programme. D'après lui, près de trente jeunes ont dû participer au programme. Ce mouvement, et principalement la structure autour d'une telle rotation, a complexifié l'animation du programme et a affecté le climat du groupe. Pour arriver à maintenir le contrôle sur la situation, les éducateurs ont décidé de conserver uniquement les

« anciens », c'est-à-dire les adolescents ayant suivi le programme depuis le début. Selon les propos de Zachary, cette procédure a été efficace, car ce sont ces « anciens » qui s'impliquaient le plus durant les rencontres. Les nouveaux, au contraire, étaient gênés de discuter ouvertement de sexualité avec le groupe. Bref, malgré la situation particulière de cette unité de vie, l'implication d'un petit groupe de jeunes a permis d'installer un climat de participation lors des rencontres.

4.2.1.1.2. Des obstacles à une participation et à une communication adéquate (13)

L'analyse du discours des adolescents montre que, selon eux, certains irritants sont venus faire obstacle à une participation pleine et entière durant le programme. Par ailleurs, la moitié des jeunes considèrent que le programme n'a pas modifié leur façon de parler de sexualité, car pour la plupart d'entre eux, ils s'exprimaient déjà adéquatement sur ce sujet. Quelques adolescents expliquent que le climat du groupe pouvait être occasionnellement perturbé par de l'énervement et de la gêne. Cette situation montre que l'atmosphère du programme était fragile et que des débordements pouvaient survenir. L'obligation de participer au programme ainsi que l'animation, qui a été grandement valorisée par plusieurs adolescents, sont également signalés chez certains jeunes comme étant des irritants à leur expérience du programme. En effet, comme nous le verrons, quatre jeunes, dont trois provenant de la même unité de vie, jugent que l'animation de leurs intervenants n'a pas suscité le même émoi que chez leurs pairs. Enfin, un seul résidant évoque un désintérêt notable à propos du programme. Ainsi, bien que plusieurs jeunes (treize sur vingt) témoignent de l'existence de certains obstacles au programme, il faut comprendre que pour la plupart d'entre eux, ces irritants se situent dans des contextes bien particuliers.

Une façon de parler de sexualité qui ne change pas : on s'exprimait déjà correctement (10)

Au contraire des adolescents qui mentionnent que le programme a modifié leur manière de parler de sexualité, dix autres jeunes expliquent que l'intervention n'a rien changé à cet effet. Selon eux, ils s'exprimaient déjà correctement sur la sexualité bien avant le programme, par exemple, en faisant preuve de respect des autres et de soi-même. Toutefois, plusieurs d'entre eux, ont décrit que le programme a favorisé une liberté et une ouverture à discuter de ce sujet. Justin, qui se décrit comme un adolescent ouvert qui ne dénigre pas les filles, estime que le

programme n'a pu avoir un impact sur lui sur cette visée. Marc, pour sa part, précise qu'il ne discute pas de sexualité avec les autres. De son point de vue, ce sujet est confidentiel et intime. Bref, ces commentaires indiquent que ces adolescents croyaient avoir déjà une attitude respectueuse des femmes, des personnes d'orientation homosexuelle et de la sexualité en général. Voici certains exemples relatifs à cette situation :

Ça n'a pas changé, dans le sens que je parlais déjà correctement de la sexualité, fait que ça n'a rien changé. (Jason, 341-362)

Parler de sexe, même avec le cours, je n'ai pas changé, c'est resté pareil. C'est sûr que je connais de nouveaux termes, mais je ne les utiliserai pas. Je ne parle pas souvent de sexe avec mes chums de toute façon. On n'ira pas se dire : "Ah, moi, j'ai pogné la chlamydia en fin de semaine." Je ne dis pas ça [...] (Marc, 414-432)

Enfin, pour Alain, les jeunes parlent toujours aussi mal de sexualité. D'après lui, le programme n'aurait pas produit de changement sur le discours des jeunes. Écoutons ce qu'il avance : « Ah, non, ça rien changé. On parle autant mal qu'avant. Ça a pas changé, ça a pas fait de grands changements » (Alain, 613-622).

De l'énervement et de la gêne perturbent facilement le climat (10)

Dix résidants nous informent que le climat du programme peut être facilement perturbé par de l'énervement et de la gêne. Ces commentaires nous font voir que l'atmosphère du programme est fragile et qu'elle peut être affectée par bien peu de choses. Par exemple, huit résidants mentionnent que les jeunes peuvent devenir turbulents en réaction au contenu du programme, au regroupement des adolescents dans une même pièce ou au manque de sérieux de certains résidants plus jeunes. Cependant, comme plusieurs d'entre eux ont déjà indiqué que le programme favorise la participation et l'implication, on peut comprendre que cette turbulence se produit de manière occasionnelle et situationnelle.

Plus précisément en ce qui concerne le contenu du programme, ces jeunes considèrent qu'il n'est pas sérieux, qu'il présente des informations déjà connues de leur tranche d'âge et qu'il mise trop sur les affects, ce qu'ils nomment de « quêtaine » et de « fif ». Dans un même ordre d'idées, l'homosexualité, bien qu'elle soit très peu abordée dans le programme, est un sujet qui, à leur avis, rend les résidants énervés et agressifs. Bref, le discours des adolescents nous

met en garde sur la possibilité de certains dérapages de la part des jeunes. Voici certains commentaires à cet effet :

Quand les textes étaient jeunes ou quand ça ne nous rejoignait pas, alors on niaissait. Mais quand c'était sérieux, tout le monde de l'unité était sérieux. On disait ce que l'on pensait et il n'y avait pas de trouble. (Alain, 326-333)

Quand il y avait tout le monde, le climat dans le groupe était plus poche. Le monde sortait n'importe quoi, comme des conneries. Alors dans ce temps-là, les éducateurs font plus chier. (Ibrahim, 385-402)

Au début ça allait bien, mais vers la fin, je ne sais pas trop. Il y en avait qui commençait à s'énervier et qui disait des niaiseries. (Michael, 63-74)

Quand on a parlé des homosexuels, ça s'énervait. Je pense qu'on en a parlé pendant au moins deux cours tellement ça s'étirait sur le sujet. Le monde s'énervait au bout, les jeunes avaient trop de choses à dire là-dessus. (Zachary, 324-339)

De plus, trois jeunes précisent que certains adolescents étaient gênés à l'idée de parler de sexualité. À titre d'exemple, Luc et Zachary remettent en doute la facilité avec laquelle certains jeunes abordent la sexualité. Carlos, quant à lui, avance que c'est la gêne de dévoiler une information trop compromettante qui l'empêchait de s'exprimer ouvertement. Il se pourrait donc que la crainte de faire rire de soi soit encore présente chez les adolescents qui ont participé au programme. Les propos suivants illustrent cette situation :

Dans le cours, certains gars étaient gênés. Ça c'était platte. Mais on ne peut pas être tous capables de parler facilement. Quand on parlait de plein d'affaires, certains gars ne répondaient pas. Ils ne lisaient même pas. C'était platte. (Luc, 134-146)

Moi, je parlais, je n'embarquais pas dans ce que les autres disaient pour ne pas être dans le trouble. Dans le fond, ce n'est pas de mes affaires. Je ne veux pas m'en mêler. On est ici pour apprendre, on n'est pas ici pour faire un débat. (Carlos, 1130-1144)

C'est ça qui était platte de l'ambiance, il y en avait qui avait peur de parler, peur de se faire dénigrer. Il y en a qui se retenaient de parler. Mais ça ne va pas vraiment changer, on est dans un groupe. C'était toujours les plus vieux ou ceux qui s'imposent le plus qui n'avaient pas peur de poser des questions. (Zachary, 383-413)

L'obligation de participer au programme en diminue l'intérêt (4)

En ce qui concerne la participation au programme, quatre jeunes critiquent le fait qu'elle ait été obligatoire. Ces derniers croient que cette méthode fait en sorte que les jeunes ne veulent

pas y participer. À leur avis, la participation volontaire serait la meilleure option pour favoriser un climat propice au changement. Pour sa part, Julian, tout en dénonçant l'aspect obligatoire du programme, reconnaît que bien peu d'adolescents y auraient participé de manière volontaire : « On était obligé d'y aller, ça faisait partie du programme. Moi, je ne pense pas qu'il y en a qui y auraient été sinon » (Julian, 324-343). Voici le commentaire d'Alain sur cette situation : « Le programme a tout le temps été obligatoire. Justement, parce que c'était obligatoire, ce n'est pas tout le monde qui voulait le faire. On était obligé, alors on le faisait pareil » (Alain, 446-456).

Une animation qui peut se révéler inefficace au point où l'exclusion en perd son sens (4)

Un autre irritant du programme a été, pour quatre jeunes, l'animation des éducateurs. En effet, trois adolescents (Alain, Hugo et Ibrahim), provenant de la même unité de vie, expliquent que l'animation de leurs intervenants n'a pas été efficace. Il est important d'expliquer que les éducateurs qui animaient les ateliers de cette unité de vie ont retiré, après le quatrième atelier, presque l'ensemble des adolescents du programme, sauf deux d'entre eux (Ibrahim et Jason). À cet effet, Ibrahim, l'un des deux jeunes à avoir suivi le programme jusqu'à la fin, mentionne avoir tout de même été exclu lors de l'une des premières rencontres. Il juge, selon lui, qu'il s'est fait exclure de cet atelier en raison de ses opinions qui n'ont pas plu aux éducateurs. Ainsi, bien qu'il ne critique pas ouvertement l'animation des intervenants, on comprend qu'il remet en doute leur jugement sur leur façon de régler les situations « problèmes » :

Je me suis fait sortir parce que j'avais des opinions et je pense que ça ne plaisait pas aux éducateurs. Ils disaient que j'étais dérangeant pour le groupe. Moi, je pense sérieusement que c'est à cause que mes opinions que j'apportais n'ont pas plu aux éducateurs, c'est pour ça qu'ils m'ont sorti. (Ibrahim, 92-117)

D'après Alain et Hugo, deux adolescents ayant été exclus du reste du programme après la quatrième rencontre, leurs éducateurs n'ont tout simplement pas offert une bonne animation. À leur avis, leurs intervenants ont décidé de retirer tous les jeunes qui ne se sentaient pas rejoints par le programme. Hugo va jusqu'à comparer cette exclusion à un « ménage du printemps ». Toutefois, les deux jeunes expliquent ne pas être déçus d'avoir été écartés du

programme. Au contraire, leur discours montre qu'ils étaient presque heureux d'y avoir échappés. Par exemple, pour Alain, les adolescents ne s'ouvraient pas facilement aux éducateurs pendant le programme, car ces derniers ont fait preuve de certaines difficultés à parler de sexualité et étaient trop connus des jeunes pour que ceux-ci se dévoilent ouvertement. Dans un même ordre d'idées, Hugo explique que les éducateurs sont les représentants de la discipline et qu'ils ne sont pas des personnes agréables avec lesquelles il est possible de se confier. Il ajoute que le programme est important, mais que les intervenants ne l'ont pas rendu plaisant. Il va jusqu'à mentionner que, dans ce contexte, il aurait préféré aller à l'école plutôt que de participer au programme. D'ailleurs, questionné sur son appréciation du programme, Hugo rapporte que ce dernier ne l'a pas marqué. Il indique même en avoir oublié l'existence jusqu'à la journée de l'entrevue. Selon lui, un des seuls points positifs du programme est que, à partir du moment où il en a été exclu, il a pu se lever plus tard le lundi matin. Bref, contrairement à la majorité des adolescents, les propos de ces deux résidants traduisent un manque de confiance envers leurs éducateurs. Voici leurs commentaires à cet effet :

Tout le monde avait un malaise de parler de sexe avec les éducateurs [...] Eux-mêmes ont de la misère à parler de sexe... Des fois, ils sont fermés et des fois ils sont ouverts. Ça passe tout le temps d'un extrême à l'autre, fait que tu ne sais jamais s'ils sont ouverts ou fermés cette journée [...] C'étaient nos éducateurs, on n'est pas pour s'ouvrir à nos éducateurs. Eux autres, ils vont aller dire ça à tous les éducs [...] Le seul problème, c'est juste qu'on les connaissait [...] Ça a comme fermé les coquilles des autres. (Alain, 334-344; 376-388; 536-543; 704-718)

C'est un éducateur que je vois chaque jour et je me suis engueulé plein de fois avec lui. Je le déteste! Je n'ai pas de compatibilité pantoute avec lui. Déjà juste ça en partant, c'est "wark"! Deux heures de temps avec lui, c'était long [...] C'est lui qui me fout en chambre, c'est lui qui marque des petits rapports sur moi. Je m'en fous d'eux, je ne veux pas que ce soit eux qui me donnent le cours [...] Le cours, dans le fond, c'était quand même important. C'est juste que ces deux là, je ne veux pas qu'ils nous donnent le cours. Je ne sais pas s'ils étaient payés pour faire ça, mais je vais te dire [...] Ils parlaient ben normalement, ce n'était pas un cours le fun, ce n'était pas comme : "All right! On s'en va en sexo!" Dans le fond, j'aurais quasiment mieux aimé aller à l'école des fois! (Hugo, 149-159; 288-297; 604-623)

Enfin, pour Carlos, un adolescent provenant d'une autre unité de vie, c'est principalement la rigueur de l'animation des intervenants qui fait entrave à une bonne ambiance dans le

programme. Selon lui, les éducateurs sont trop sérieux et trop directifs, jusqu'à en devenir insultants dans certains cas. Relatons ce qu'il nous dit :

Bof, les éducateurs ne mettaient pas vraiment d'ambiance. Ils disaient tout direct. Dans le sens qu'ils disaient : " Ah, le condom, c'est comme ça bla-bla-bla-bla." [...] Ça prenait des jokes des fois, mais ils prenaient tout au sérieux. Et là, ils commençaient à t'insulter, ça l'allait loin là : " T'es comme ça, t'es comme ci, tu me traiteras pas de ça ". Mais, dans le fond, la personne ne voulait pas l'insulter, il faisait juste passer un commentaire normal. (Carlos, 984-109; 1017-1024)

Un jeune catégoriquement désintéressé (1)

Enfin, seul Julian arbore une vision carrément désintéressée du programme. Ses propos sont surprenants, puisqu'il a déjà mentionné avoir apprécié positivement l'animation des éducateurs et avoir perçu un changement de comportement sur sa manière de parler de sexualité. Cependant, ces propos illustrent clairement que Julian a détesté sa participation au programme. Il va jusqu'à comparer son expérience aux autres activités du Centre jeunesse qu'il considère comme une perte de temps :

Je n'ai pas aimé ça. Je ne voudrais pas le refaire, ça ne me sert à rien. Ma mère ne l'a pas fait le programme et elle va bien. Ça perd mon temps. Déjà que d'être ici ça me fait chier, alors je ne vais pas faire des affaires que je n'aime pas en plus [...] Ce qui m'a le plus gossé, c'est d'y aller au programme. (Julian, 141-150; 346-348)

Nous nous sommes questionnés sur ce désintérêt marqué chez Julian. Lors de l'entrevue, ce dernier ne se sentait visiblement pas à l'aise. Nous avons donc retracé certains propos lors de la rencontre, telle que « je me sens stressé », « je veux aller fumer », « je m'endors », qui nous laissent entrevoir un certain inconfort de sa part. Durant l'entretien, nous avons abordé directement avec lui cet aspect, en lui demandant s'il désirait continuer ou non l'entrevue. Après une brève réponse évasive, il a continué de répondre aux questions que nous lui posions sur son expérience du programme. Sur le coup, nous avons jugé qu'il désirait poursuivre l'entrevue. Toutefois, avec un certain recul, nous devons reconnaître que Julian ne semblait pas du tout disposé à nous parler du programme. Bref, bien qu'il soit difficile de présumer jusqu'à quel point, il se peut que l'état de Julian lors de l'entrevue ait quelque peu affecté son témoignage.

4.2.1.1.3. En somme

Un des premiers constats que l'on peut émettre sur le programme APA est qu'il semble avoir réussi à vaincre une forme d'isolement des jeunes qui avait été identifié lors de l'étude préalable au programme. En effet, on se rend compte que, durant le programme, bon nombre d'adolescents ne sont plus seuls avec leurs interrogations sur la sexualité. À ce titre, l'analyse du discours d'un grand nombre de résidants montre que ceux-ci témoignent d'une reconnaissance envers les éducateurs. Le programme semble avoir incité les jeunes à découvrir une nouvelle facette de la personnalité de leurs intervenants. Ces derniers n'étant plus seulement perçus comme les émissaires de la discipline et de la contrainte, ils sont aussi vus comme des personnes ressources avec lesquelles il est possible d'établir des liens. D'ailleurs, près de la moitié des adolescents interrogés nous confient que le programme est un outil permettant de favoriser la discussion entre eux, ainsi qu'avec les intervenants. C'est à croire qu'en fixant un cadre explicite d'éducation sexuelle, le programme APA leur donnait le droit d'aborder le sujet de la sexualité en Centre jeunesse. On s'aperçoit d'ailleurs que le désir d'en discuter déborde à l'extérieur du contenu du programme, ainsi qu'en dehors du temps prévu à cet effet. Par conséquent, les commentaires des jeunes nous font voir que leur manière d'aborder la sexualité a pu changer. Ils nous disent en parler avec plus de respect qu'avant le programme, ce qui nous amène à croire en une modification de leur façon de parler de la sexualité. De plus, on constate qu'un bon nombre d'adolescents n'ont pas été passifs durant le programme. Ils ont participé lors des ateliers en s'impliquant de différentes façons, telles qu'en posant des questions aux éducateurs, en émettant des commentaires sur le contenu du programme et en lisant le matériel. Par le fait même, ces comportements relatifs à une grande implication, ainsi que ceux associés à la présence de discussions libres, ouvertes et respectueuses, nous font comprendre que le cadre du programme a favorisé la participation active et le dévoilement de soi chez bon nombre d'adolescents qui l'ont suivi.

Cependant, des témoignages nous laissent entrevoir que certains facteurs pouvaient faire obstacle à ce climat positif. En effet, des irritants au programme, comme l'énervement, la gêne, l'animation des éducateurs et l'obligation à y participer, ont été des embûches à l'implantation d'un cadre favorisant la participation et la communication. On remarque justement que, selon dix jeunes, le programme n'a pas amené un discours plus respectueux sur la sexualité. À leur avis, ils savaient déjà comment communiquer sur ce sujet.

Contrairement à un grand nombre de jeunes qui jugent que le programme s'est déroulé dans un climat marqué par l'ouverture, le respect et la liberté de discussion, la moitié des adolescents interrogés reconnaissent que l'ambiance peut facilement se transformer en un climat turbulent et tendu. La gêne, la peur de faire rire d'eux ou tout simplement la crainte de dévoiler des informations compromettantes font obstacle à des échanges sincères. Par conséquent, on constate que le climat respectueux et ouvert pouvait rapidement se transformer en conflit et en débordement. Les propos des jeunes montrent que cette difficulté à s'exprimer sur la sexualité pouvait être encore plus inhibée par l'obligation de participer au programme, car selon eux, cette obligation diminue l'intérêt qu'ils y portent. Pour contrer ce désintérêt, ils proposent d'avoir recours à une participation volontaire. Ainsi, plutôt que de simplement contraindre les jeunes à participer au programme, il serait pertinent de s'interroger sur la manière de solliciter la motivation des adolescents hébergés en Centre jeunesse afin qu'ils développent un intérêt à y participer. À notre avis, l'animation des intervenants serait une composante essentielle à l'engouement et à la motivation des jeunes à participer au programme.

Autant la majorité des jeunes ont apprécié positivement l'animation des éducateurs, autant certains l'ont dépréciée. De par son aspect contradictoire, ce dernier point de vue mérite toute notre attention. On remarque que l'animation des éducateurs, principalement pour une unité de vie, constitue un irritant de taille chez les deux résidants (Hugo et Alain) rencontrés dans cette unité. D'après le discours de ces jeunes, ce serait la manière dont les éducateurs ont dispensé le programme, par exemple en ayant passé outre le lien de confiance, qui aurait compromis l'implication des adolescents. À leur avis, ces intervenants n'ont pas su les rejoindre et se sont contentés d'exclure du programme la quasi-totalité des jeunes de l'unité de vie. Par ailleurs, bien que les deux adolescents se disent heureux d'avoir été écartés du programme, l'analyse de leur propos montre que cette vision négative n'est pas réellement dirigée vers le programme en lui-même, mais davantage envers leurs éducateur. Leurs commentaires nous font croire qu'ils auraient pu aimer leur expérience du programme s'il avait été dispensé par d'autres animateurs.

Bref, on comprend que le programme a permis à plusieurs adolescents de diminuer leur impression d'isolement face à la sexualité et face à leur relation avec les intervenants. Par

ailleurs, la situation problématique d'une unité de vie nous fait dire qu'il est important d'investir dans la préparation des éducateurs afin que ces derniers soient aptes, motivés et compétents à dispenser le programme. Nous croyons que c'est à travers la relation entre les intervenants et les jeunes que ces derniers peuvent se dévoiler et participer ouvertement à un programme d'éducation sexuelle.

4.2.1.2 Mieux composer avec sa propre masculinité

Nous nous intéressons maintenant aux représentations des adolescents en fonction du deuxième objectif général qui est de mieux composer avec sa masculinité. Ce dernier se subdivise en six objectifs spécifiques : distinguer les conceptions d'identité sexuelle, d'orientation sexuelle et de stéréotypes sexuels, identifier les stéréotypes sexuels ayant cours dans notre société, comprendre des fonctions des stéréotypes sexuels dans la consolidation de sa masculinité, réfléchir aux limites et à l'enfermement auxquels nous contrainst l'adhésion aux stéréotypes sexuels, trouver des moyens d'assouplir notre vision des rôles sexuels et réfléchir aux bénéfices d'une attitude sexuelle plus souple.

En s'attardant aux propos des adolescents, on constate que le programme APA a permis à plusieurs d'entre eux de développer une plus grande compréhension des stéréotypes sexuels. Certains adolescents nous expliquent même que le programme a favorisé l'assouplissement de leurs attitudes à l'égard de l'homosexualité et de la féminité. D'ailleurs, quatre résidants mentionnent avoir grandement aimé ces rencontres qui proposent de réfléchir sur sa manière de voir la masculinité. Par contre, on remarque qu'un certain nombre d'adolescents jugent que les ateliers sur la masculinité ne les rejoignent pas. À cet effet, ils indiquent ne pas se sentir interpellés par la vision de l'homme machiste ou hypermasculin. Six jeunes soulignent ne pas avoir aimé ces ateliers.

4.2.1.2.1. Un programme permettant d'identifier, de comprendre et d'assouplir les stéréotypes sexuels (14)

Un grand nombre de résidants interrogés, quatorze sur vingt, croit que le programme leur a permis d'identifier, de comprendre et d'assouplir leurs stéréotypes sexuels. D'une part, la moitié des adolescents estime que ce programme leur a permis de développer leur compréhension de la masculinité, jusqu'à repérer plus adéquatement les stéréotypes sexuels

chez ceux qui y adhèrent. D'autre part, sept jeunes mentionnent que le programme APA a modifié leur vision de l'homosexualité et des femmes, ce qui nous amène à croire à un certain assouplissement des stéréotypes sexuels. D'ailleurs, quatre adolescents rapportent que ces ateliers sont intéressants, car, selon eux, ils permettent d'apprendre de nouvelles informations. Par exemple, pour Steve, les rencontres sur la masculinité sont des ateliers dans lesquels les adolescents ont eu beaucoup de plaisir. En plus, d'après leurs commentaires, cette cible leur a permis de connaître les différents types de stéréotypes masculins et féminins.

Je pense que la section que j'ai le plus retenue, c'était sur les stéréotypes. Je pense que ça m'a fait comprendre des affaires. Ils nous ont montré un petit extrait du film « Triple X ». Et quand ils t'expliquent, en le faisant jouer, tu le regardes avec l'idée que c'est un stéréotype, et là, ça flash, tu le vois qu'il se la crée. Ça m'a permis de savoir c'était quoi les stéréotypes, de voir ceux pour les femmes. Moi, j'ai trouvé ça correct. (Marc, 171-192)

Ce qui m'a le plus marqué, c'est les stéréotypes. Je ne pensais pas qu'il y en avait tant que ça. Je ne savais même pas qu'on avait des stéréotypes. Les deux stéréotypes majeurs que je connaissais sont : les filles ne font pas de sport et c'est les filles qui s'occupent du ménage et des enfants et le gars va travailler. Quand je suis arrivé dans le programme, j'ai réalisé qu'ils y en avaient d'autres. J'ai été bien surpris, ça m'a marqué [...] On a eu du fun dans le programme avec ce bloc là. (Steve, 523-538; 632-633)

Une plus grande compréhension des stéréotypes sexuels (10)

Dix adolescents rapportent que le programme APA les a amenés à comprendre davantage les stéréotypes sexuels masculins et féminins. Plus précisément, huit résidants mentionnent que ce programme leur a fait voir ce que les stéréotypes sexuels représentent concrètement. Selon leurs commentaires, les stéréotypes empêchent les adolescents de rester eux-mêmes, car, en y adhérant, ils deviennent en quelque sorte des caméléons. Par exemple, Alix et Carlos expliquent que les rencontres sur la cible de la masculinité leur ont permis d'éclaircir le fonctionnement de ces stéréotypes. À leur avis, ils avaient déjà vu ce genre de comportement chez les autres, mais le programme les a amenés à nommer ce phénomène et à comprendre la manière dont il agit. Relatons certains témoignages :

Le programme m'a appris que les stéréotypes, ce sont des personnes qui sont un caméléon. Elles changent avec différentes personnes. Elle va aller avec une personne et elle va être comme l'autre personne. Sa personnalité, c'est d'être comme les autres,

fait que dans le fond, c'est une personne qui n'est pas capable de se prendre une personnalité. (Carlos, 281-308)

J'ai appris un petit peu, comme qu'il y a des gars qui jouent aux gros "tough", mais que dans le fond ils veulent juste se faire accepter. Dans le fond, ils sont une petite nature, c'est juste des modèles préfabriqués comme qu'ils disent. (Luc, 751-765)

En plus de les comprendre, six jeunes mentionnent que le programme APA les a amenés à repérer les caractéristiques propres aux différents types de stéréotypes sexuels. Par exemple, Zachary explique qu'avant le programme, il ne remarquait pas nécessairement les adolescents qui agissaient selon ces stéréotypes. Maintenant qu'il a participé au programme, il indique y porter plus attention :

Sur la masculinité, les modèles préfabriqués, j'étais au courant de la chose, mais ça m'ouvre plus les yeux dessus. C'est un moment donné, tu t'en rends même plus compte, parce que c'est dans la vie de tous les jours, mais quand je repense aux activités, je vois tous les modèles préfabriqués. Je le remarque vraiment, tandis qu'avant l'activité, je ne l'avais pas remarqué, c'est sûr. (Zachary, 795-805)

Homosexuels et femmes : plus acceptés et plus respectés (7)

Le discours de sept adolescents montre que ces derniers ont développé une vision plus ouverte et plus respectueuse des homosexuels et des femmes. À ce titre, cinq résidants suggèrent que le programme APA leur a aussi permis d'accepter davantage le phénomène de l'homosexualité. Pour certains d'entre eux, cette orientation sexuelle leur était carrément incompréhensible avant le programme. Par ailleurs, ils jugent maintenant que l'homosexualité est normale et qu'elle répond au principe de la liberté de choix. Ce programme semble donc leur avoir permis de trouver une façon d'assouplir leur vision des rôles sexuels, c'est-à-dire qu'ils ne voient plus un « vrai homme » comme étant quelqu'un qui dénigre ou évite la féminité ou l'homosexualité.

Moi, je n'aimais pas les homosexuels. Mais mon éduc m'a expliqué que c'est du monde normal, comme tous les autres. Avant, je me disais : "En autant qu'ils ne se tapotent pas devant moi, ça va bien. Mais quand c'est rendu que ça s'embrasse, j'ai juste le goût de vomir et ça me fait chier. J'ai le goût des battre." Mais maintenant, je repense à ça, et je crois qu'il faut les laisser faire, c'est leur affaire. Tu ne les regardes pas. Un moment donné, j'ai été sur Sainte-Catherine, pendant le programme, pour aller voir une fille. J'ai vu deux gars s'embrasser. Avant, oublie ça, je leur garochais

des roches ou je les envoyais chier. Mais j'ai repensé à ce que mon éduc m'a dit et j'ai continué mon chemin, j'ai été chercher la fille. Ça m'a aidé à comprendre qu'en autant que t'es laisses faire, c'est leur choix de toute façon. S'ils veulent être homosexuels, ils ont décidé d'être de même. On ne peut rien faire avec ça. (Benoît, 154-189)

Moi, personnellement, cet atelier-là, quand on a parlé d'homosexualité, ça m'a vraiment fait changer. Je pense que c'est l'atelier où j'ai vraiment eu une vue différente de l'homosexualité. Ils nous ont expliqué plein d'affaires. Cette activité-là nous a ouvert vraiment notre esprit, la façon de voir ça. C'est sûr que pour certains, il y a encore du négatif, ils se disent pourquoi qu'ils font des parades, pourquoi qu'ils ne restent pas dans leur maison. En tout cas, moi, personnellement, ça changé ma vue. Je n'avais pas tant de négatif, mais le peu que j'avais, il a encore diminué. J'avais des idées dans ma tête et dans le fond, il y en a une couple qui est partie [...] Tu as peur de ce que tu ne connais pas, je viens de le comprendre ça. Dès qu'on la connaît, la peur s'en va. C'est ça que j'ai appris, si on connaissait plus ça probablement qu'on n'aurait même pas peur. (Zachary, 338-357; 632-643)

De plus, quatre adolescents rapportent que le programme, en leur faisant comprendre les stéréotypes féminins, a diminué leurs propos dénigrants et irrespectueux envers les filles. Le programme semble leur avoir fait prendre conscience que les femmes ne sont pas des objets sexuels, mais plutôt des êtres humains ayant elles aussi des émotions et des affects. Prenons connaissance des commentaires de Justin et de Benoît à ce sujet :

Je suis plus respectueux, et aussi, il ne faut pas l'arnaquer, parce que c'est chien [...] Avant, n'importe quelle fille que je voyais, pour moi, c'était une salope. Dans le sens, c'est une fille qui couchait partout. Mais maintenant, je ne généralise pas à ce point-là, j'attends de connaître la personne avant. Les filles ne sont pas toutes dans le même paquet. (Justin, 302-311; 887-906)

Je ne veux pas avoir l'air sauvage, mais avant une fille c'était juste pour faire l'amour, c'était rien, c'était un objet. Mais ça l'a changé carrément ma vision. Je la respecte plus qu'avant, je respecte beaucoup plus les femmes qu'avant. Je les voyais même comme une topless, comme une personne qui est juste là pour faire du cash ou pour te vider, pour satisfaire tes désirs. (Benoît, 214-234)

4.2.1.2.2. Les ateliers sur la masculinité ne rejoignent pas (11)

Onze adolescents sur vingt mentionnent cependant que les ateliers sur la cible de la masculinité n'ont pas su les rejoindre. De leur avis, ils ne sont pas des adolescents qui adhèrent aux stéréotypes sexuels masculins. Certains suggèrent que ces activités auraient démotivés les jeunes, tandis que d'autres rapportent ne pas voir le lien entre la masculinité et

un programme d'éducation sexuelle. Par contre, on remarque que trois jeunes, qui croient que le programme n'a pas modifié leur vision de la masculinité, expliquent tout de même voir autrement l'homosexualité et les femmes. Voici les informations recueillies à cet effet.

La masculinité est une cible qui ne les rejoint pas (6)

Six adolescents mentionnent leur désintérêt des ateliers sur la masculinité. Étonnamment, on dénombre de ce groupe quatre jeunes (Alain, Ibrahim, William et Zachary) qui ont expliqué avoir appris de ces rencontres. De ce fait, il est possible de croire que même si ces ateliers n'ont pas été appréciés par tous les jeunes, ils ont tout de même favorisé un certain apprentissage. Différentes raisons sont exposées pour expliquer ce désintérêt, mais tous rapportent que la masculinité est trop éloignée de leur propre réalité. Par exemple, pour Alain, ce sujet a même démotivé l'ensemble du groupe, car, selon lui, ces ateliers ne laissaient pas de place à la création de sa propre identité masculine. Pour Hugo, la cible de la masculinité ne le rejoint pas, parce qu'il n'en voit tout simplement pas le lien avec un programme sur la sexualité humaine. William nous confie également que la masculinité est la cible la plus ennuyeuse et peut-être la plus utopique du programme. D'après lui, les ateliers sur la masculinité font appel à des composantes intrinsèques tellement profondes qu'il lui semble presque impossible à modifier. Il mentionne tout de même que les rencontres sur la masculinité lui ont permis d'apprendre. Lisons certains commentaires à ce sujet :

Les sortes de type d'hommes, ça ne nous rejoignaient pas pantoute. Au contraire, ça démotivé tout le groupe. Ce n'était pas des choses que je me voyais dedans [...] Par exemple, il est dit que « l'homme fort » faut qu'il soit de telle telle telle façon, mais dans le fond, il peut être telle telle telle autre façon. Il met juste une catégorie pour chaque et ça ne peut pas être mixé. Alors, j'ai trouvé ça un peu platte [...] Ils nous ont montré c'était quoi les hommes préfabriqués et ils nous ont montré dans quelle catégorie on se classait. Nous autres, on ne savait pas dans quelle catégorie on se situait. Mais on ne pouvait pas se créer notre propre catégorie. Il fallait vraiment en choisir une. Si tu disais que tu avais un point dans une catégorie et un autre dans une autre catégorie, ce n'était pas bon. (Alain, 20-41; 91-104; 198-218)

Moi, j'ai moins aimé les stéréotypes, parce que ça ne me concerne pas. Je veux dire, je n'essaie pas de me prendre pour Bruce Willis ou quelqu'un d'autre. Ça ne m'a pas touché. Ce n'était pas le meilleur [...] Les autres sujets m'ont plus intéressé que celui-là. (Pablo, 314-329; 341)

C'était l'affaire la plus plate la masculinité. C'est sûr que j'ai appris de quoi, mais je trouve que c'était le thème le plus décevant. Il nous montrait des films et il nous

expliquait qu'on n'est pas comme le monde dans les vidéos, mais on le sait inconsciemment. Moi, je me suis dit : "La masculinité, tu l'as ou tu ne l'as pas, ce n'est pas quelque chose qu'on peut nous apprendre." On dirait que vous avez vraiment puisé dans les sources inconcevables de la terre. La masculinité, c'est notre bien intérieur, c'est ce qu'on a, c'est nos rêves aussi. Je ne dis pas que ce n'était pas correct, c'est juste que c'est le thème que j'ai le moins embarqué. (William, 484-507)

Le programme n'a pas changé la vision de la masculinité (5)

Cinq jeunes sur vingt affirment que les ateliers sur la cible de la masculinité ne leur ont pas permis de modifier leur vision de la masculinité. Pour la plupart de ces résidants, la masculinité est une cible à laquelle ils n'adhèrent pas vraiment. Plus précisément, leurs discours montrent qu'ils ne se reconnaissent pas à travers les modèles de stéréotypes sexuels qui leur sont présentés. Ils jugent tout simplement ne pas faire preuve d'attitudes machistes. Voici certains témoignages en ce sens :

Ça ne m'a pas vraiment marqué. Je ne pense pas à ça quand je vois quelqu'un, je ne pense pas à lui en me disant : "Lui, c'est l'homme fort" [...] J'ai trouvé ça bizarre les affaires du genre : "Je suis un vrai gars, parce que ce n'est pas moi qui fait la vaisselle". C'était con, c'est sûr qu'il n'y a personne qui va penser comme ça. C'est macho. Il me semble que ça ne me rejoint pas. Je trouvais ça drôle de voir ça, les modèles préfabriqués. Ça ne m'a pas vraiment marquée, je ne m'en souvenais même plus après le cours. (Hugo, 478-486; 490-510)

C'était bizarre. Non, moi j'ai toujours été comme ça. Je ne me sens pas obligé de me rattacher à un modèle. Pour moi, ça n'a rien changé. Pas montrer mes émotions ou les garder, moi ça me dérangeait pas. (Olivier, 547-557)

Une vision ambivalente face à la masculinité (3)

En analysant l'ensemble des témoignages des adolescents qui disent que les ateliers sur la cible de la masculinité ne leur ont rien appris, on se rend compte que trois d'entre eux (Zachary, Benoît et Xavier) ont tout de même indiqué que le programme leur a permis de développer une attitude favorable à l'égard des homosexuels et des femmes. Ainsi, bien que ces jeunes considèrent que leur vision de la masculinité n'a pas changé, ils affirment tout de même voir autrement l'homosexualité et la féminité. Ceci nous laisse croire que, pour les adolescents interrogés, le machisme ou l'hypermasculinité est, à leur avis, uniquement

l'apanage de la caricature d'hommes virils et forts. De ce fait, ils ne sentent pas interpellés par cette cible qu'ils jugent éloignée et même dépassée. Voici le propos de Zachary à cet effet :

Il y a des gars qui en ont appris, mais moi, il n'y a rien qui me vient à l'esprit. Je ne suis pas un gars qui a des stéréotypes, alors il y a rien que j'ai pu changer en moi-même. Les filles, comme je disais, sont à part égale avec moi. Je vais lui faire à manger. S'il faut que je fasse le ménage, je vais faire le ménage... (Zachary, 200-207)

4.2.1.2.3. En somme

En regard des ateliers portant sur la cible de la masculinité, il est difficile de trancher à savoir si les adolescents sont davantage aptes ou non à composer avec leur propre masculinité. De l'avis de quatorze adolescents, le programme leur a permis d'identifier, de comprendre et d'assouplir certains stéréotypes sexuels ayant cours dans notre société. Plusieurs jeunes mentionnent que les rencontres sur la masculinité leur ont permis de modifier leurs croyances envers les stéréotypes sexuels. Ils se disent plus qualifiés à repérer les individus qui adhèrent aux modèles stéréotypés de la masculinité et de la féminité. D'autres expliquent que le programme leur a permis de comprendre ce que sont les stéréotypes sexuels. À leur sens, ces rôles sexuels empêchent les hommes et les femmes de rester eux-mêmes. Ils ont, en quelque sorte, réfléchi aux limites et à l'enfermement auxquels nous contrainst l'adhésion aux stéréotypes sexuels. Un certain nombre d'entre eux explique même que le programme a permis de modifier leurs attitudes à l'égard des femmes et des homosexuels. Ils se disent plus ouverts et tolérants envers les personnes homosexuelles et plus respectueux envers les femmes. Ainsi, l'analyse des propos des adolescents interrogés montre qu'un certain nombre d'entre eux a identifié, compris et assoupli leur vision des stéréotypes sexuels.

Toutefois, onze adolescents mentionnent que le sujet de la masculinité ne les rejoint pas vraiment. De ce groupe, huit précisent que le programme APA n'a pas changé leur vision de la masculinité. L'analyse du discours de ces onze résidants montre que cette cible n'a pas su les interpeller. Certains expliquent que la masculinité est une composante individuelle qui est difficilement modifiable, d'autres affirment que ce sujet n'a pas sa place à l'intérieur d'un programme d'éducation sexuelle. De leur avis, ils sont tous des adolescents qui n'adhèrent pas vraiment aux modèles stéréotypés de la société. Cependant, il faut nuancer cette situation,

car six de ces onze adolescents ont déjà indiqué avoir appris par le biais des rencontres sur la masculinité. Par exemple, comme nous l'avons mentionné, Zachary, Benoît et Xavier, qui croient que le programme n'a pas modifié leur vision des stéréotypes sexuels, ont tout de même rapporté une attitude plus favorable à l'égard de l'homosexualité et des femmes. Ce point de vue contradictoire nous apparaît important et soulève certains questionnements. Ce pourrait-il que la cible de la masculinité menace, en quelque sorte, les adolescents faisant preuve d'une attitude hypermasculine? Par exemple, en se reportant aux représentations des jeunes sur la cible de l'isolement, quelques-uns avaient souligné l'existence de débordements lorsqu'ils ont abordé l'homosexualité. Dans ce contexte, il ne serait pas surprenant que les jeunes considèrent que cette cible est superflue, voire inutile. Par contre, questionnés sur leurs perceptions des changements suite au programme, plusieurs résidants expliquent que le programme a amené certaines modifications sur leur manière de comprendre, de concevoir et de réagir face aux stéréotypes sexuels. Ainsi, ce pourrait-il que les ateliers sur la masculinité soient abordés trop tôt dans la chronologie du programme? Peut-être que cette cible, de par son contenu menaçant, devrait être insérée plus tard dans la suite des objectifs abordés. Ce faisant, les adolescents pourraient avoir plus de temps pour se familiariser au format du programme afin d'être prêts à discuter du sujet de la masculinité.

Bref, bien que l'appréciation des ateliers sur la masculinité porte à confusion, le discours des jeunes montre que ces rencontres ont tout de même permis de développer chez les résidants une plus grande compréhension et une vision plus souple des stéréotypes sexuels. Toutefois, il est important de garder à l'esprit que la cible de la masculinité a été un sujet délicat pouvant susciter des réactions négatives, telles que de l'énervement et de l'agressivité.

4.2.1.3 Approfondir l'intimité dans les relations amoureuses

Nous présentons ici les points de vue des adolescents en fonction de l'objectif du programme qui est d'approfondir l'intimité dans les relations amoureuses. Plus précisément, cette visée comprend quatre objectifs spécifiques : identifier les principaux obstacles à l'intimité; connaître les composantes d'une bonne intimité; se familiariser avec des habiletés de communication efficaces dans des contextes intimes et mettre en pratique les habiletés de communication afin de se les approprier. En relation avec ces objectifs, plusieurs adolescents

expliquent que les ateliers sur la cible de l'amour ont suscité un intérêt pour développer des habiletés de communication adéquates dans leurs relations amoureuses. De ce fait, quelques jeunes reconnaissent que cette cible est intéressante. Par contre, un certain nombre de résidants mentionnent qu'à leur avis, l'objectif d'approfondir l'intimité est irréaliste dans le contexte d'un programme d'éducation sexuelle s'adressant à des jeunes hébergés en Centre jeunesse.

4.2.1.3.1. Un programme favorisant la réflexion et le développement d'habiletés amoureuses (13)

Treize adolescents sur vingt affirment que le programme APA a favorisé la réflexion voire le développement d'habiletés amoureuses. Par exemple, plusieurs de ces jeunes expliquent qu'ils ont été sensibilisés à l'importance de la parole et de l'échange pour l'établissement d'une relation entre deux personnes. Certains d'entre eux précisent même avoir constaté que les ateliers sur la communication a amélioré leurs rapports auprès de leur partenaire amoureuse. En plus, un certain nombre de résidants expliquent que le programme leur a permis de comprendre la différence entre « faire l'amour » et « faire du sexe ». Quelques-uns précisent avoir découvert des techniques de séduction pour aborder adéquatement les adolescentes. Enfin, deux résidants mentionnent que le programme les a amenés à réfléchir sur le phénomène de la jalousie au sein des relations amoureuses. Par contre, seulement deux jeunes mentionnent que les ateliers sur la cible de l'amour ont été intéressants.

L'importance de la communication pour les relations amoureuses (9)

Neuf adolescents mentionnent que le programme APA leur a fait réaliser que la communication est essentielle pour réussir une relation amoureuse. À ce titre, Steve, pour qui cet aspect du programme a été marquant, croit maintenant que la communication est le « point de départ » de toute forme de relation amoureuse. Le programme semble l'avoir amené à évaluer favorablement le fait de parler de ce qu'il ressent à sa partenaire amoureuse. D'autres adolescents expliquent que le programme les a amenés à vouloir s'exprimer plus adéquatement avec leurs futures partenaires amoureuses, jusqu'à se sentir capable de parler avec elles le jour où ils feront face à un problème. Par ailleurs, l'élément le plus prégnant pour six de ces adolescents est d'avoir déjà vu une amélioration de leur relation amoureuse

suite à la mise en application d'habiletés de communication. À cet effet, ils indiquent avoir remarqué qu'après avoir suivi le programme, ils parlent avec leur partenaire amoureuse pour régler leurs problèmes. Par exemple, Carlos, explique qu'il communique davantage avec sa copine depuis qu'il a participé au programme. À son avis, cette communication a amélioré leur relation, car ils ne se sont pas disputés depuis le programme. Voici quelques témoignages de ces adolescents :

En gros, ce qui est ressorti du programme, c'est la communication. Si t'as pas de communication au départ, oublie ça, ça ne vaut même pas la peine de commencer. Sur le coup, je ne voyais vraiment pas venir les éducateurs quand ils nous ont dit ça. Mais au fur et à mesure des activités et des semaines, j'ai trouvé que ça avait ben de l'allure cette affaire-là. Ça m'a fait comprendre certaines affaires, parce qu'avant j'avais ma blonde et j'étais extrême, je suis un gars qui boude beaucoup. Et quand j'ai suivi le programme, j'ai réalisé que si on n'a pas de communication, ça ne donne rien. (Steve, 152-189)

Parler en JE, moi, avant je ne connaissais pas ça. Mais, j'ai une blonde et je trouve que ça va mieux quand je parle en JE, parce qu'on se parle, on ne commence pas à crier. Avant, on avait tout le temps la mèche courte, on pétait notre "fuse" assez vite. Sauf que depuis que j'ai commencé à parler en JE, il n'y a même pas eu une seule chicane. (Carlos, 167-185)

Comprendre la différence entre « faire l'amour » et « faire du sexe » (6)

Six adolescents mentionnent également que le programme les a amenés à différencier ce qu'est « faire l'amour » en opposition à « faire du sexe ». Par exemple, Justin décrit qu'il a appris que l'amour, comparativement au sexe, implique de la lenteur et un bien-être réciproque entre les deux partenaires. De plus, deux adolescents rapportent que les ateliers sur l'amour leur ont permis d'être plus sensuels avec leurs partenaires. Voici des exemples de ce qu'ils nous disent :

J'ai appris aussi que baiser et faire l'amour, il y a une différence entre les deux. C'est juste que quand tu fais l'amour, tu ne vas pas y aller juste au niveau sexuel, tu vas y aller lentement. Tu vas être bien avec ta partenaire. Ce n'est pas la même chose. (Justin, 494-509)

Ça me prend plus de temps, c'est plus romantique, c'est mieux. Avant, on le faisait juste pour se vider vite vite vite. Mais maintenant, c'est plus le fun, on prend ça plus au sérieux. On se donne plus de plaisir, je donne plus de plaisir à ma bonde et elle m'en donne plus qu'avant aussi. Je ne pense pas que si j'aurais fait ce programme, j'y

aurais été tranquillement. Maintenant, je trouve que c'est bien mieux pour moi. (Luc, 781-806)

La séduction démystifiée (4)

Quatre adolescents soulignent que le programme leur a aussi permis d'apprendre comment aborder adéquatement une fille pour la séduire. Pour Benoît, l'intervention lui a fait prendre conscience qu'il n'est pas nécessaire de boire de l'alcool pour entrer en relation avec une personne qui lui plaît. Il nous décrit même avoir tenté sa chance auprès d'une adolescente qu'il a rencontré dans une fête, sans consommer de l'alcool pour y parvenir :

Je trouve que ça m'a aidé quand il parlait de sexe et de drogue, parce que moi, j'ai été en désintox à cause que j'étais alcoolique. Je buvais parce que je suis gêné avec les femmes. Alors, quand je bois, ça me dégène. Mon éduc m'a dit d'essayer sans alcool, et en regardant ça je me suis dit que j'allais essayer, que je ne prendrai pas un coup la prochaine fois que je vais aller parler à une femme... J'ai essayé de le faire, mais elle m'a dit qu'elle avait un chum, fait que j'ai laissé faire, je vais attendre plus tard. (Benoît, 24-38)

De la confiance pour surmonter la jalousie (2)

Deux adolescents, Zachary et Ibrahim, avancent que le programme leur a permis de réfléchir au phénomène de la jalousie à l'intérieur des relations amoureuses. Ils rapportent avoir compris que le seul moyen pour contrer cette attitude est de se faire davantage confiance. Prenons connaissance de ce que nous explique Zachary :

Je me suis dit qu'il faut que j'aie confiance en moi, alors j'ai pris confiance en moi depuis ce temps. C'est pour ça que ça s'est réglé, c'est en parlant de ma jalousie. Ça s'est vraiment estompé depuis que j'y ai pensé. Je me suis mis à réfléchir grâce au programme. (Zachary, 849-874)

L'amour et la séduction sont intéressants et bien expliqués (2)

Comparativement à d'autres cibles du programme, telles que la protection sexuelle ou la paternité, peu de jeunes se sont exprimés sur l'appréciation des ateliers reliés à l'amour. Deux

jeunes, Carlos et Pierre, reconnaissent que l'intimité et la séduction sont des thèmes intéressants. Voici les commentaires de Pierre:

J'ai aimé la fusion et la différenciation, parce que ce n'est pas tout le monde qui s'en rend compte. C'est le fun de le redire. Les jeunes ne se rendent pas compte des fois qui sont complètement accrochés aux lèvres de la fille ou le contraire. (Pierre, 19-24)

4.2.1.3.2. Des obstacles à l'approfondissement de l'intimité dans les relations amoureuses (9)

Neuf adolescents expliquent que deux facteurs ont fait obstacle à l'approfondissement de la question de l'intimité dans les relations amoureuses pendant le programme. Premièrement, on remarque que huit jeunes disent n'avoir rien appris de nouveau sur l'amour et les relations amoureuses. À leur avis, ils savaient déjà comment parler et séduire une fille, et cela, bien avant le programme. Deuxièmement, cinq résidants expliquent que ces rencontres ne les rejoignent pas, principalement parce qu'ils estiment que l'amour ne devrait pas être abordé au sein d'un programme d'éducation sexuelle; pour eux, l'amour ne peut que s'apprendre par l'expérience personnelle. Voici le détail de leurs témoignages.

Pas d'apprentissages sur l'amour et l'intimité : je le savais déjà! (8)

À l'opposé des douze adolescents qui reconnaissent que le programme a modifié leur vision de l'amour, huit autres jeunes rapportent que le programme n'a rien changé. La plupart d'entre eux justifient cette absence de changement par le fait qu'ils savaient déjà comment se comporter avec les filles. À leur avis, les trucs sur les relations amoureuses sont superflus. Voici certains commentaires à cet effet :

Il n'y a absolument rien qui a changé, ça m'a pas influencé sur absolument rien. Il y avait des affaires que je connaissais, alors ça ne changeait rien, parce que je le faisais déjà [...] C'est comme avant sur (les relations amoureuses) [...] Ça pas changé pantoute. (Jason, 106-119; 191-195; 437-439)

Ça ne me sert à rien des trucs pour cruiser, j'ai déjà une blonde alors ça ne me servirait pas à grand-chose. Ça pas changé grand-chose, il y en a que j'appliquais déjà [...] Moi, j'ai toujours écouté quand ma blonde a quelque chose à me dire. J'écoutais tout le temps quand elle avait des problèmes, ça n'a pas changé. (Alix, 454-466; 1386-1396)

L'amour ne s'apprend pas dans les livres, c'est irréaliste de l'enseigner comme ça (5)

Cinq résidants rapportent que ces ateliers ne sont pas réalistes. D'après eux, les informations qui y sont présentées ne peuvent pas s'appliquer concrètement à travers les relations amoureuses. À cet effet, Ibrahim et Jason témoignent du fait qu'il est plus ou moins réaliste d'espérer pouvoir communiquer avec sa partenaire en utilisant la technique du « JE ». Pierre, bien qu'il juge que ce n'est pas tout le monde qui est familiarisé avec cette notion, avance que les relations amoureuses doivent s'apprendre par soi-même et non pas dans un livre. Dans le même sens, Hugo nous entretient du fait que le programme, en s'attardant sur l'amour, déroge de son mandat premier, c'est-à-dire celui de l'éducation à la sexualité. Pour lui, les notions d'intimité et de séduction n'ont rien à voir avec un programme d'éducation sexuelle. Voici des exemples de ces propos :

Ah! Parler au "JE", ça c'est l'affaire que je trouve stupide. Quand tu parles à ta blonde, si tu te chicanes avec elle, tu ne dis pas "JE, JE, JE". Ça fait trop parfait. Si je me chicane avec elle, je ne dirai pas : "J'ai fait ça, j'ai fait ça, JE, JE, JE." Ce n'est pas réaliste. (Jason, 629-639)

La relation avec une partenaire, moi, je trouve que c'est plus quelque chose qu'il faut que t'apprennes par toi-même. Je veux dire qu'il ne faut pas que quelqu'un te dise d'être fin avec ta blonde. Il faut que tu l'apprennes tout seul. (Pierre, 19-24)

4.2.1.3.3. En somme

Un peu plus de la moitié des adolescents interrogés indiquent que le programme leur a permis d'approfondir la notion d'intimité dans les relations amoureuses. À cet effet, on constate que le programme a permis à ces jeunes de connaître les composantes d'une bonne intimité puisque, par exemple, douze résidants indiquent avoir compris que la communication est importante pour une relation amoureuse. Pour d'autres, le programme a permis de réaliser la distinction entre « faire l'amour » et « faire du sexe », ainsi que de concevoir l'importance de la confiance en soi pour contrer le phénomène de la jalousie. On remarque également que le programme semble avoir permis aux adolescents de se familiariser ainsi que de mettre en application des habiletés de communication. À titre d'exemple, six résidants, qui mentionnent avoir mis en pratique des habiletés de communication efficaces, rapportent avoir vu diminuer leur nombre de conflits interpersonnels. Enfin, deux jeunes soulignent que ces ateliers sont intéressants et bien expliqués.

Par contre, on remarque qu'un peu moins de la moitié des adolescents interrogés suggèrent que le programme n'a pas changé leur vision de l'amour. Selon eux, les rencontres portant sur la cible de l'amour sont irréalistes. À leur sens, ces ateliers ne prennent pas en considération les jeunes qui sont déjà en couple et qui n'ont pas besoin d'apprendre des techniques de séduction et, d'autre part, ils traitent d'un sujet mystique et abstrait qui ne peut s'apprendre à partir d'un livre ou d'un manuel d'éducation à la sexualité. Par conséquent, bien que neuf adolescents estiment que les ateliers sur l'amour sont irréalistes, treize résidants rapportent avoir vu une modification de leur vision de l'intimité et des relations amoureuses. Même si cette cible ne semble pas plaire à l'ensemble des résidants, elle semble tout de même amener une modification de leur perception. Tout comme la cible de la masculinité, il est difficile d'expliquer pourquoi les adolescents n'ont pas tous apprécié positivement celle de l'amour. Par exemple, ce pourrait-il que le sujet de l'amour leur semble trop enfantin ou trop « féminin »? À cet effet, des adolescents ont justement indiqué qu'ils savaient déjà comment communiquer ou aborder une fille. Peut-être que ce « je le savais déjà » cache de l'ignorance camouflée derrière une attitude virile et machiste du jeune homme qui veut montrer savoir s'y prendre avec la gente féminine. Toutefois, nous nous devons d'être prudents avec ce type d'interprétation étant donné que nous n'avons pas évalué les attitudes des adolescents avant le programme. Une autre interrogation nous amène à nous demander si la complexité des termes employés dans les ateliers sur l'amour, comme « différenciation » ou « fusion », a pu faire diminuer l'intérêt des jeunes. Ce pourrait-il qu'à l'instar des commentaires d'un jeune qui indique n'avoir jamais vu de couples fusionnels, les concepts présentés soient tout simplement incompréhensibles pour les adolescents? Ainsi, peut-être devrait-on modifier le vocabulaire pour arriver à simplifier les idées qui y sont véhiculées.

Bref, bien que certains considèrent que la cible de l'amour est un sujet plus ou moins intéressant pour un programme d'éducation sexuelle, un grand nombre de jeunes rapportent avoir acquis des connaissances et des habiletés par ces rencontres. Par ailleurs, le discours des jeunes nous amène à nous questionner sur la façon d'aborder l'amour dans le programme. Ainsi, une nouvelle façon d'intervenir sur l'amour, en simplifiant les concepts, pourrait favoriser l'approbation d'une plus grande quantité de jeunes.

4.2.1.4 Maîtriser les habiletés pour l'utilisation du condom

En quatrième lieu, nous nous intéressons au point de vue des adolescents en fonction de la cible de la protection sexuelle se rapportant à l'objectif du programme APA qui est de maîtriser les habiletés pour l'utilisation du condom. Cette visée comprend quatre objectifs spécifiques : Prendre conscience des obstacles à l'utilisation du condom, restructurer les distorsions cognitives et les mauvaises informations sur le condom, acquérir des habiletés de communication nécessaires à l'utilisation du condom et acquérir des habiletés comportementales nécessaires à l'utilisation du condom. En lien avec ces objectifs, plusieurs adolescents mentionnent que les ateliers sur la cible de la protection sexuelle ont su les sensibiliser aux ITS et à l'importance du condom. On remarque d'ailleurs que sept jeunes croient que ces rencontres sont pertinentes et amusantes. Cependant, quelques adolescents mentionnent que le contenu de ces ateliers, jugé trop centré sur le condom, ne permet pas d'apprendre sur la protection sexuelle. L'analyse détaillée du discours de certains jeunes nous montre que même s'ils croient avoir appris sur la protection sexuelle, ils présentent parallèlement une vision ambiguë de son utilisation.

4.2.1.4.1. Un programme qui sensibilise aux ITS et à l'importance du condom (16)

La majorité des adolescents (seize sur vingt) mentionne que le programme APA les a sensibilisés aux ITS et à l'importance de l'utilisation du condom pour toute relation sexuelle. Pour la plupart, ce programme a permis de parfaire leur compréhension des ITS et des méthodes de contraception. Une grande partie des jeunes mentionnent que le programme les a amenés à développer une attitude favorable à l'égard du port du condom. Également, un certain nombre d'adolescents souligne avoir découvert que le préservatif peut être une méthode de protection sexuelle plaisante lorsqu'il est utilisé en combinant du lubrifiant et des habiletés érotiques adéquates. Enfin, sept jeunes estiment que les ateliers ciblant la protection sexuelle leur sont apparus pertinents et amusants.

Les ITS et les méthodes de contraception sont découvertes et clarifiées (14)

Un grand nombre de jeunes (quatorze sur vingt) dit avoir découvert et clarifié les ITS et les méthodes de contraception avec le programme APA. Plus précisément, onze adolescents reconnaissent que ce programme leur a permis d'acquérir de nouvelles connaissances sur les

ITS, par exemple sur leurs modes de transmission, leurs symptômes et leurs conséquences. De ce groupe, seulement deux jeunes (Benoît et Julian) disent qu'ils ne connaissaient rien sur les ITS avant le programme, tandis que les autres mentionnent qu'il a permis de rafraîchir les informations qu'ils possédaient déjà. Voici des commentaires relatifs à ces acquis :

L'affaire des MTS, des bactéries et de l'herpès, c'est toutes des affaires que je n'y pensais même pas. La seule affaire que je savais, moi, c'était le sida. Ils m'ont appris toutes sortes d'autres noms. Ça m'a marqué, je trouvais qu'il avait vraiment toutes sortes de cochonneries de même. Ça m'a pas mal marqué. (Benoît, 380-390)

Moi, je suis plus intellectuel, fait que les affaires de MTS j'en ai appris. J'ai appris que les MTS se transmettaient par les fluides, je ne savais pas ça. Je trouvais ça intéressant. Je le savais que le sida ça se transmettait par la bave, mais pas qu'il fallait beaucoup de litres de bave pour que tu puisses l'avoir. Je ne le savais pas que c'était vraiment tous les fluides du corps qui peuvent le transmettre, je trouve ça intéressant. (Pierre, 202-218)

Je connaissais les noms, mais les symptômes je ne les connaissais pas. Le sida un petit peu, mais pas comme dans la feuille. C'était super pratique ça, c'est bon parce que regarde tu vois que si t'as quelque chose, il y a un bouton qui apparaît, tu vas voir sur la feuille, et si ça y ressemble, tu vas voir un médecin. (Luc, 840-853)

En plus d'une amélioration de leur connaissance en matière d'ITS, sept résidants mentionnent que le programme a permis d'acquérir de nouvelles croyances sur les méthodes de contraception. Par exemple, Alix ne connaissait pas d'autres méthodes contraceptives que la pilule du lendemain et le condom, tandis que Marc et Pablo ne savaient pas que la pilule contraceptive n'était pas toujours efficace. Zachary, pour sa part, a appris qu'il ne faut pas ouvrir l'emballage d'un condom avec ses dents et qu'il n'est pas prudent de le mettre à l'envers et de le retourner par la suite. Relatons certains propos :

Ils nous ont dit que la pilule ce n'était pas sûr à 100 %. Que c'est mieux de toujours porter un condom pour être sûr de ne pas attraper les maladies comme le VIH [...] Les moyens de contraception, c'est qu'il y avait des affaires que je ne savais pas, des informations qui étaient importantes. (Marc, 31-34; 405-407)

Pendant le cours on a appris que la pilule ne marchait pas tout le temps. Ils disaient qu'elle marche à seulement 95 % ou quelque chose du genre. Ça j'ai appris ça, c'est un plus. (Pablo, 113-124)

Le condom est plaisant et essentiel pour toute forme de relation sexuelle (13)

Outre l'acquisition de croyances sur les ITS et les méthodes contraceptives, treize adolescents rapportent que le programme APA leur a fait réaliser que la protection sexuelle est essentielle pour toute relation sexuelle. Ils rapportent se sentir davantage vulnérables aux ITS, au VIH/sida et à la paternité. Le programme aurait ainsi permis de développer une attitude favorable à l'égard du condom chez un bon nombre d'adolescents interrogés. Par exemple, Alix, à qui les informations sur les ITS ont fait peur, explique qu'il est important de toujours mettre un condom lors de relations sexuelles. Selon lui, le port du condom n'est pas une question de choix, c'est essentiel. En plus d'une attitude favorable envers le condom, certains jeunes mentionnent avoir l'intention de le porter à chaque relation sexuelle, tandis que d'autres expliquent que, maintenant, ils en mettent toujours un. Voici des témoignages présentant cette situation :

Je ferais tout mon possible pour avoir un condom s'il y a une relation sexuelle ou que je pense qui va en arriver. Si je n'ai pas de condom, c'est clair que je ne le ferais pas, même que si le monde me regarde, je vais m'en passer. Je suis capable de m'en passer. (Carlos, 73-81)

Avant, je ne mettais jamais de capotes, mais ailleur, j'en mets depuis qu'on a fait le programme. Ça a changé, parce qu'il faut que tu mettes tout le temps un condom, tout le temps, tout le temps, peu importe la situation. Il ne faut pas se fier aux apparences. Tu mets une capote, tu vas à la pharmacie, et même que la pharmacie peut t'en donner. (Ibrahim, 36-40; 1023-1032)

De ce groupe, six résidants signalent également que le condom est maintenant vu comme étant plaisant. Pour Alix, Justin, Carlos et Marc, les ateliers sur la cible de la protection leur ont permis d'apprendre que le condom peut être une méthode de contraception plaisante, par exemple en ajoutant du lubrifiant ou en faisant des mouvements corporels plus sensuels. Pour leur part, deux jeunes nous expliquent avoir ressenti du plaisir lors de relations sexuelles en ajoutant du lubrifiant dans le condom. Lisons les commentaires de Carlos et de Luc à cet effet :

Personnellement, moi je trouve que ça m'a appris des choses, comme comment mettre le condom et que tu peux avoir quand même du plaisir avec le condom. C'est juste qu'il faut que tu saches comment le mettre, faut que tu saches comment avoir ta relation sexuelle. (Carlos, 12-18)

J'ai appris que je pouvais avoir du fun pareil avec le lubrifiant et le condom. Avant, je ne voulais pas mettre le condom, à cause que ce n'était pas le même plaisir. Mais avec le lubrifiant, le condom c'est aussi le fun! (Luc, 213-218)

La protection sexuelle est une cible pertinente et amusante (7)

De ces seize adolescents, sept d'entre eux mentionnent que ces ateliers sur la protection sexuelle sont pertinents et amusants. Ils rapportent que cette cible leur a appris sur les ITS, sur l'importance de l'utilisation du condom et sur l'association entre le plaisir et la protection. Par exemple, Luc, bien qu'il mentionne avoir vécu certaines résistances au début, nous explique avoir aimé les activités sur les sensations corporelles. Selon lui, l'atelier sur les habiletés érotiques est d'ailleurs la meilleure rencontre du programme APA. Voici ce que deux jeunes ont dit à cet effet :

Ce que j'ai aimé le plus, c'est la chose sur les ITS dans le programme. Ça c'était vraiment intéressant et pertinent. C'était intéressant, parce que c'est des choses que tu n'entends pas tous les jours. Tu as le goût de lire là-dessus parce que c'est intéressant de savoir comment tu peux en attraper et comment faire pour t'en guérir ou combien il y a de personnes qui en ont dans le monde. (Jason, 268-284)

Celle où il donnait le lubrifiant et le condom, celle-là était bonne. Moi, au début, ça m'a fait rire quand il disait de se flatter. Je crois que c'était le meilleur choix, c'était la 8 [l'atelier sur la protection sexuelle]. (Luc, 306-326; 636-654)

4.2.1.4.2. Un programme trop centré sur le condom (7)

Sept adolescents expliquent qu'à leur avis, la cible de la protection sexuelle ne les a pas vraiment rejoints. De ce groupe, six jeunes expliquent que le programme APA n'a pas modifié leur vision du condom. Au sein de ces résidants, quatre d'entre eux qui estiment avoir développé un sentiment plus grand de vulnérabilité aux ITS, expliquent tout de même qu'ils ne porteraient pas de condom avec une partenaire sexuelle stable. En plus, trois adolescents, qui jugent que ces ateliers sont pertinents, soulèvent l'idée que le programme est trop centré sur la protection sexuelle.

Une vision de la protection sexuelle qui ne change pas (6)

Au contraire des nombreux adolescents ayant mentionné que le programme APA leur a ouvert les yeux sur l'importance du condom afin de ne pas contracter une ITS, six jeunes rapportent que leur vision de la protection sexuelle n'a pas changé suite à l'intervention. Plus précisément, quatre résidants, ayant affirmé que le programme leur a permis de développer une attitude favorable à l'égard du condom, présentent un message ambigu sur la protection sexuelle. En effet, ces quatre adolescents mentionnent qu'il n'est pas nécessaire de mettre un préservatif lors de relations sexuelles avec une partenaire amoureuse stable. À leur avis, il est inconcevable que la personne qu'ils aiment puisse leur transmettre une infection pouvant nuire à leur santé. Prenons connaissance de ce que Michael avance:

C'est sûr que si tu ne connais pas la personne, c'est sûr qu'il faudrait que t'en ait un [un condom] tout le temps. Mais si ça fait six ou sept ans que t'es avec la même fille, tu la connais, alors là, c'est ok, tu peux des fois l'oublier, mais pas tout le temps, parce que tu pourrais quand même attraper des affaires comme le sida. Ça c'est chiant. (Michael, 666-674)

Enfin, deux autres adolescents mentionnent que le programme n'a tout simplement pas fait changer leur vision de la protection. Jason reconnaît que le port du condom était déjà ancré chez lui bien avant le programme. Xavier, pour sa part, est catégorique sur le fait qu'il n'aime pas discuter du préservatif. Pour lui, parler du condom dans un programme, c'est comme l'obliger à en mettre un :

Moi, ça n'a pas changé, parce que c'était déjà pas mal primordiale cette affaire-là. Tu le mets ou tu ne le fais pas. Moi, je l'ai toujours mis et si je n'en avais pas, j'arrêtais en plein milieu et j'allais en chercher [un condom]. (Jason, 553-577)

Je n'aime pas ça en parler [des condoms]. Pour moi, ça reste la même affaire [...] Je n'aime pas ça me faire parler de ça. Ça m'écœure de savoir qu'il y a du danger. Ça ne me tente pas d'en parler. Moi, j'interprète ça comme si on m'oblige à me protéger. En tant qu'être humain qui veut du plaisir, j'ai pas le goût, mais je comprends. (Xavier, 87-91; 97-103)

Le programme est trop centré sur le condom et la protection sexuelle (3)

Trois des jeunes reconnaissant que les ateliers sur la protection sont pertinents, mentionnent cependant que le programme met trop l'accent sur cette cible. Pour Jason et Pierre, l'acharnement sur la protection sexuelle n'est pas nécessaire, étant donné qu'ils considèrent être suffisamment outillés dans ce domaine. Pour sa part, Carlos juge que cette insistance sur le condom enlève du temps pour aborder d'autres notions qui seraient tout aussi importantes.

Voici leurs commentaires :

[...] comme j'ai dit, le condom, on parle quasiment tout le temps de ça. Le programme revient beaucoup là-dessus [...] J'ai aimé ça, mais le programme est pas mal tout le temps sur le même sujet : le condom. Il ne parle pas de la même affaire sur le condom, mais on pourrait changer de sujet un moment donné. Pour nous faire réaliser plus de choses. (Carlos, 262-270; 589-610)

La protection, je suis écœuré un peu de m'en faire parler, parce qu'à mon école t'as toujours la protection dans les cours de FPS. C'est tout le temps : "N'oubliez pas de mettre votre condom!" Je suis écœuré de l'entendre. C'est aussi que la pilule et toutes ces affaires là, il me semble qu'on les connaît pas mal, peut-être à part les nouveaux comme le condom pour fille. (Pierre, 145-177)

4.2.1.4.3. En somme

Le programme aurait donc permis à treize adolescents de prendre conscience des obstacles à l'utilisation du condom ainsi que des conséquences de sa non-utilisation. En effet, une grande partie des jeunes semble avoir acquis des connaissances sur les ITS et la contraception. Le discours des jeunes montre que le programme a permis de restructurer leurs mauvaises informations sur le condom. À titre d'exemple, treize adolescents reconnaissent avoir développé une attitude favorable à l'égard de l'utilisation du préservatif. Certains jeunes mentionnent même avoir l'intention de le porter lors de leurs futures relations sexuelles, tandis que d'autres reconnaissent déjà le porter depuis le programme. Les témoignages de quelques adolescents nous laissent également comprendre qu'ils auraient appris l'existence d'une association entre le plaisir et le condom. Ainsi, le discours des adolescents interrogés montre qu'un certain nombre de jeunes ont apprécié les ateliers sur la cible de la protection sexuelle et que, pour plusieurs, ces rencontres ont permis d'acquérir des connaissances sur les ITS et les méthodes de contraception ainsi que de développer une attitude favorable à l'égard de l'utilisation du condom.

Par contre, on comprend que, pour sept adolescents, la cible de la protection sexuelle n'a pas produit de changement ou n'était tout simplement pas intéressante, car trop présente dans le programme. À cet effet, on remarque que quatre adolescents qui croient que le programme a modifié leur rapport à la protection sexuelle en présentent tout de même une vision erronée. À leur avis, il est souhaitable de toujours porter un condom, sauf lorsqu'ils côtoient depuis assez longtemps la même partenaire sexuelle où là, il leur semble permis de laisser tomber le préservatif. Cependant, un des jeunes prend tout de même la peine de mentionner qu'il passerait un test de dépistage d'ITS avant d'arrêter l'utilisation du condom. Cet aspect contradictoire de la protection sexuelle nous fait croire que les jeunes n'ont pas été totalement sensibilisés aux conséquences des ITS et à l'importance du condom. Dans le même sens, deux autres jeunes rapportent tout simplement que le programme n'a pas changé leur vision ou leur comportement à l'égard du préservatif.

En résumé, même si quelques adolescents jugent qu'ils n'ont rien appris sur le condom, la plupart des jeunes reconnaissent que le programme leur a permis de développer une compréhension des ITS et du VIH/sida ainsi qu'une attitude favorable envers l'utilisation du condom.

4.2.1.5 Prendre position sur la paternité à l'adolescence

Nous présentons ici les points de vue des adolescents en fonction de l'objectif du programme qui est de prendre position sur la paternité à l'adolescence. Cet objectif se divise en quatre visées spécifiques : prendre conscience des implications de la paternité, clarifier ses valeurs sur la paternité à l'adolescence, identifier des solutions pour faire face efficacement aux failles contraceptives et développer des stratégies de gestion face à la grossesse de la partenaire. En regard à ces objectifs, on remarque que le programme a permis aux adolescents d'être sensibilisés aux implications de la paternité à l'adolescence ainsi que de clarifier leurs valeurs face à cette situation. Sept jeunes expliquent même que les rencontres sur la cible de la paternité sont réalistes et favorisent la réflexion. Seulement un petit nombre d'adolescents critiquent cette cible et disent n'avoir rien appris.

4.2.1.5.1. Un programme qui sensibilise et clarifie les implications de la paternité à l'adolescence (14)

Plusieurs adolescents (quatorze sur vingt) indiquent que le programme APA a sensibilisé et clarifié les implications et les responsabilités de la paternité à l'adolescence. Un grand nombre d'entre eux mentionnent que ce programme les a amenés à se positionner sur le fait qu'ils ne veulent pas, à court terme, être pères. Sept jeunes estiment même que les ateliers ciblant la paternité sont réalistes et favorisent la réflexion. Prenons connaissance de leurs propos.

Les adolescents réalisent qu'ils ne sont pas prêts à faire face à la paternité (11)

Onze adolescents disent que le programme leur a fait réaliser qu'ils ne sont pas prêts à devenir pères. D'après eux, la paternité exige beaucoup trop de responsabilités auxquelles ils ne sont pas préparés à faire face. Certains expliquent que la naissance d'un enfant viendrait changer leurs projets de vie, d'autres indiquent qu'ils sont tout simplement trop jeunes pour vivre cette situation, tandis que quelques-uns soulèvent les complications monétaires qui y sont rattachées. À leur avis, cet apprentissage des responsabilités et des implications associées à un enfant a fait en sorte que ces adolescents ont développé une attitude défavorable à l'égard de la paternité à l'adolescence. Par exemple, Ibrahim, William et Zachary mentionnent qu'avant le programme, ils se croyaient prêts à être pères, cependant, suite au programme, ils expliquent ne pas se sentir prêts pour affronter toutes les responsabilités liées à un enfant. Voici certains témoignages présentant ce point de vue :

Sur la paternité, moi je croyais être prêt, mais je ne le suis pas, je ne le suis vraiment pas. Il y a plein de facteurs que je n'avais pas pris en considération, comme que je suis encore jeune et que nécessairement je vais vouloir sortir. Quand je vais sortir d'ici, j'ai plein de choses à faire. J'ai toute ma vie pour avoir un enfant. Je me suis dit que ce n'est pas une bonne idée, on a encore une vie à vivre. Ça sera mieux quand je serai vraiment prêt, quand j'aurai une job stable. Ce sont ces facteurs-là qui ont fait en sorte que j'ai plus réfléchi à la paternité. (Zachary, 933-948)

Il y avait une petite affaire qui nous montrait, comme les prix d'un enfant, et j'ai remarqué que c'était pas mal plus cher que je pensais [...] J'avais pensé aux couches et à la nourriture, mais pas à tout le reste. Fait que quand je vois ça, je me dis que je vais attendre un petit bout encore avant d'avoir un enfant. (Alix, 1515-1519; 1554-1559)

Également, deux jeunes soulignent que, s'ils se retrouvaient dans la situation où leur partenaire amoureuse serait enceinte, ils auraient l'intention de mettre un terme à la grossesse. À leur avis, l'avortement serait une solution pertinente pour gérer une grossesse non désirée. Michael suggère même qu'il discuterait avec sa copine pour lui faire voir les différentes options s'offrant à eux.

C'est sûr que si ma blonde serait enceinte maintenant, ça changerait pas mal mes projets de vie. C'est sûr que je discuterais avec elle des possibilités, comme l'avortement. C'est sûr que j'y en parlerai [...] Moi, avant, je n'y pensais pas à la paternité avant ça. (Michael, 695-708; 723-732)

Moi, je sais que je ne suis pas prêt d'avoir des enfants tout de suite. J'ai aimé ça cette activité-là, parce que ça me donnait l'impression de ce qui faudrait que je fasse si j'avais un enfant. Je trouve qu'il y a assez de job à faire. Faut que t'aïlles chercher l'enfant, faut que tu changes ses couches. Je ne suis pas prêt tout de suite à faire ça. En tout cas, si ma blonde aurait un enfant, je la ferais avorter tout de suite. C'est sûr que je n'aimerais pas ça, parce qu'ils disent qu'ils aspirent tout, mais quand c'est tout de suite au début... Avant je voulais les avoir à 20 ans, mais là, je vais attendre encore un petit peu. Je vais ramasser de l'argent, me préparer. (Luc, 866-911)

Par contre, Pierre présente un discours qui détonne de celui des autres adolescents. En effet, bien qu'il reconnaisse que le programme lui a fait voir les implications et les responsabilités associées à un enfant, il mentionne qu'avant le programme, il ne voulait pas avoir d'enfant, mais qu'après avoir écouté l'opinion des adolescents, il désire devenir père lorsqu'il aura atteint l'âge adulte.

Les ateliers sur la paternité sont réalistes et font réfléchir (7)

Sept jeunes rapportent avoir aimé les ateliers sur la cible de la paternité parce qu'ils sont réalistes et font réfléchir. Par exemple, Justin et Pablo, deux résidants qui mentionnent ne pas avoir perçu de changement suite à ces ateliers étant donné qu'ils ont déjà vécu une expérience de paternité ou ont côtoyé des personnes l'ayant déjà vécue, considèrent que ces rencontres représentent bien la réalité et peuvent contribuer à faire réfléchir sur cette problématique. Voici certains commentaires en ce sens :

Ah, la paternité, c'était une bonne affaire. C'est bon que ça reste, parce que les histoires, là-dedans, ça avait de l'allure, ça pouvait t'arriver n'importe quand là ... Ça nous aidait à comprendre mieux ce qui se passe. Admettons que t'as un problème avec

ta blonde, elle vient de te dire qu'elle est enceinte. Avec le programme, tu sais déjà quoi faire! (Benoît, 193-209)

La paternité c'était bon, ça avait d'allure. Ce qu'il disait, ça avait du sens, parce que j'ai déjà eu cette expérience là. Alors, ce que vous disiez, c'était vrai là. (Justin, 375-388)

J'ai tout aimé sur la paternité. Moi, ça m'a plus touché, parce que j'ai plein d'amis qui sont avec des enfants et ça m'a souvent impliqué. Des fois, je suis pogné pour garder leur enfant quand ils sortaient. Je leur en ai parlé, et ils auraient aimé le faire, ça les aurait aidé un peu. (Pablo, 217-236)

4.2.1.5.2. Des obstacles pour prendre position sur la paternité (6)

Six adolescents présentent une vision critique des ateliers sur la paternité. De ce groupe, cinq soulignent que le programme n'a pas pu modifier leur conception de la paternité, étant donné qu'ils ont déjà été en contact avec un enfant ou qu'ils ont déjà participé à un programme de prévention ciblant la grossesse à l'adolescence. De plus, deux jeunes soulèvent que deux sections au sein des ateliers sur la cible de la paternité ne sont pas, à leur avis, adéquates.

Le programme n'a pas changé la vision de la paternité (5)

À l'opposé des jeunes disant que le programme APA leur a permis de prendre conscience des implications de la paternité et de clarifier leurs valeurs à ce sujet, cinq adolescents jugent que leur vision de la paternité n'a pas changé suite au programme. À ce titre, Justin et Pablo mentionnent avoir acquis ce point de vue à la suite d'expériences personnelles auprès d'enfants. Benoît, pour sa part, explique avoir déjà effectué un programme de prévention sur la paternité : le programme bébés-farines. Jason, quant à lui, explique avoir toujours pensé ne pas être assez mature pour faire face à la paternité. Enfin, Xavier, au contraire de ses pairs, affirme vouloir des enfants à court terme. Lisons certains propos sur cette situation :

J'étais déjà au courant de certaines affaires, parce que j'ai déjà vécu deux mois et demi dans une maison. J'habitais avec deux filles et il y en a une qui avait un flo. Tu te poses la question : pourquoi un enfant? Est-ce que c'est pour avoir les subventions du B.S.? Surtout que l'enfant, c'est moi qui m'en occupais. La mère, elle, a fumait son joint devant son petit, elle sniffait de la coke quand il était là. Alors, moi, j'étais déjà au courant de ces choses-là, parce que je l'ai vécu. (Justin, 989-1010)

Je ne me rappelle plus du nom du programme, mais c'était semblable à APA. Il te donnait un bébé qui braillait, ça me réveillait et ça me faisait chier. J'ai trouvé ça

rough, surtout quand tu dors et il se met à chialer. Je m'en occupais pareil, je me levais, je le berçais, et après ça, je me rendormais. J'ai trouvé ça pas mal rough. C'est sûr qu'avec ça, j'ai réalisé que je ne suis pas prêt pour un enfant. Moi, j'aime ça dormir la nuit. (Benoît, 59-77)

Non, ça na pas changé. Moi je veux des enfants. J'ai le goût et j'ai pas envie d'écouter ce que les autres ont à dire. J'en voudrais tout de suite... c'est niaiseux. (Xavier, 92-96)

Certains aspects de la paternité que l'on connaît déjà et avec lesquels on n'est pas d'accord
(2)

Deux adolescents, qui reconnaissent la pertinence des ateliers sur la paternité, expriment tout de même quelques critiques à l'égard de cette cible. D'après Jason, l'activité qui présente un horaire avec un bébé est beaucoup trop exagérée. Selon lui, un enfant ne pleure pas tout le temps et il est possible pour les parents de trouver du temps pour eux. Justin critique une section de la paternité où, selon lui, il est indiqué qu'un père est irresponsable de ne pas vouloir s'occuper de l'enfant, même s'il ne voulait pas être père.

4.2.1.5.3. En somme

L'analyse du discours des jeunes montre que la plupart d'entre eux reconnaissent que le programme les a informés sur les implications et les responsabilités associées à un enfant. Ils mentionnent avoir développé une attitude défavorable envers la paternité à l'adolescence les amenant à vouloir retarder le plus possible ce moment. Certains précisent même avoir identifié des solutions pour faire face efficacement à une grossesse non désirée, par exemple en ayant recours à l'avortement. Selon eux, ces rencontres sont réalistes et favorisent la réflexion sur le sujet de la paternité à l'adolescence.

Il est toutefois important de préciser que cinq adolescents expliquent ne pas avoir appris de ces rencontres. Leur expérience personnelle auprès d'enfants et la participation à un autre programme sur la prévention des grossesses font en sorte qu'il devient difficile d'attribuer un changement de leur vision de la paternité à leur exposition au programme APA. Par exemple, un résidant indique vouloir toujours un enfant à l'adolescence, tandis qu'un second jeune précise que le contact auprès des autres participants l'a amené à désirer être père à l'âge adulte. En ce qui concerne Xavier, étant donné qu'il explique toujours vouloir un enfant à

court terme, on ne peut que penser que le programme n'a pas réussi à changer son opinion à l'égard de la paternité à l'adolescence.

Bref, on constate que les ateliers sur la paternité ont été très bien accueillis par les adolescents qui ont participé au programme. Ils expliquent même avoir pris conscience des implications et des responsabilités de la paternité à l'adolescence. Pour ceux qui disent que le programme n'a pas modifié leur vision de la paternité, ils expliquent avoir déjà vécu l'expérience d'un enfant ou d'un autre programme d'éducation sexuelle abordant ce sujet.

4.2.2 Les jeunes s'expriment sur le matériel, les améliorations proposées et la recommandation du programme en vue de le suivre

Cette deuxième section se penche sur les commentaires des jeunes selon trois aspects : le matériel du programme, les améliorations qu'ils ont proposées afin de bonifier le programme et la recommandation ou non du programme à des adolescents en vue de le suivre.

4.2.2.1 Le matériel et les outils éducatifs du programme

Nous nous attardons ici sur les points de vue des jeunes sur le matériel et les outils éducatifs du programme APA. L'analyse du discours des résidants fait ressortir deux principales composantes : les points de vue positifs et les points de vue négatifs des adolescents face au matériel. Par ailleurs, avant de présenter ces représentations, nous précisons certains vocables à l'égard du matériel du programme APA. À ce titre, lorsque nous nous référons à la notion d'*activités-jeux*, nous faisons référence à toutes les activités et à tous les jeux du programme qui demandent la participation des adolescents pendant les rencontres, comme le jeu de serpents et échelles, les quiz, l'improvisation et les photoromans. En ce qui concerne les *entraînements de la semaine*, ce sont de petits devoirs se trouvant à la fin de chaque atelier que les adolescents devaient compléter pendant la semaine, par exemple des mots-croisés ou des questionnaires. La *documentation écrite*, quant à elle, prend la forme de dépliants ou de feuilles complémentaires distribués aux résidants, du journal de bord, ainsi que des témoignages et des statistiques inscrits à l'intérieur du guide du programme. En plus, on retrouve l'outil éducatif de *l'ombudsman* qui, nommé au début de chacune des rencontres, agit à titre de responsable de l'application des règles de respect énumérées lors du premier atelier. L'adolescent qui a la responsabilité de ce rôle doit lever un drapeau blanc lorsqu'il est

témoin d'une intervention irrespectueuse. Le jeune ou l'éducateur pris en défaut doit corriger son propos en le reformulant de façon respectueuse. Pour ce qui est des *vidéos*, on en retrouve deux dans le programme : des extraits de films présentant des modèles masculins stéréotypés et un documentaire sur la drogue, l'alcool et la sexualité. Enfin, une *affiche*, sous forme de poster montrant un jeune homme se tenant debout, sert d'outil pour présenter les cinq cibles du programme : l'isolement, la masculinité, l'amour, la protection sexuelle et la paternité.

4.2.2.1.1. Des points de vue positifs sur le matériel et les outils éducatifs du programme (20)

On se rend compte que les résidants ont été très bavards sur leur appréciation positive du matériel du programme APA, car tous en apprécient au moins un élément. À cet effet, dix-sept jeunes mentionnent que les activités-jeux du programme ont suscité des apprentissages tout en étant amusantes. En plus, plusieurs adolescents expliquent avoir effectué leurs entraînements de la semaine, certains soulignant même avoir apprécié ces petits devoirs. Un grand nombre de résidants exposent aussi une vision très positive de la documentation écrite. Selon eux, cette documentation est intéressante, informative, précise et réaliste. Également, la moitié des jeunes soulignent que les règlements, et quelques-uns l'ombudsman, ont été des moyens efficaces pour créer une atmosphère de respect pendant les rencontres du programme. En ce qui a trait aux vidéos, un peu moins de la moitié des adolescents jugent qu'ils ont favorisé leur réflexion sur la sexualité, principalement sur la masculinité et les drogues. Enfin, trois jeunes mentionnent que l'affiche était une façon originale et efficace de présenter l'ensemble des cibles du programme. Voici le détail de leurs témoignages.

Des activités-jeux qui suscitent un apprentissage par l'amusement (17)

La majorité des adolescents (dix-sept sur vingt) rend compte d'une appréciation positive des activités-jeux du programme APA. D'après leurs propos, ces stratégies sont particulièrement aimées parce qu'elles suscitent un apprentissage tout en étant amusantes. De ce groupe, treize adolescents expriment une vision favorable du jeu de serpents et échelles qui est, selon eux, à la fois amusant, original et éducatif. D'après eux, cette activité-jeu détonne avec le reste du matériel du programme, particulièrement parce qu'elle leur accorde un moment de plaisir tout en leur apprenant des habiletés très concrètes. Pour certains, elle permet même de résumer

l'ensemble du contenu qui a été couvert à l'intérieur des ateliers portant sur l'amour et l'intimité.

[Le jeu serpents et échelles], moi ça m'a aidé avec ma blonde, comme les trucs pour cruiser. Il y avait même des gars qui écrivaient sur des papiers les trucs et les conseils du jeu. Ils amenaient ça, et ils les récitaient par cœur [...] C'était la meilleure, c'était fuck top mon vieux. J'ai vraiment aimé ça. C'était drôle. Avec les cartes amour, ça donnait des trucs de séduction, et les gars de mon unité étaient avec leurs feuilles, ils les notaient. Je pense que dans le programme, c'est la meilleure activité qui te permet d'apprendre en jouant. On a joué longtemps, je pense qu'on a fait une période complète à jouer à ça. C'était hot, tout le monde embarquait dedans et ça s'est bien passé. (William, 80-91; 639-657)

Cinq résidants rapportent également une appréciation positive des différents quiz du programme. D'après ces derniers, ce type d'activité-jeu, tout en étant facile et compétitif, permet d'apprendre sur la sexualité. Lisons le commentaire d'Alix à cet effet :

Le quiz, oui, j'ai appris là-dedans, comme sur les MTS [...] Ça fait du bien des fois comme un peu de compétition dans l'unité. C'est une activité le fun qui fait de la compétition amicale. Exemple, eux autres posaient des questions et il y avait le pointage. L'équipe qui gagnait... ne gagnait rien, mais ils ont gagné, c'est tout. C'est de la compétition entre nous. Moi, je dis que c'est bon. (Alix, 722; 1007-1029)

De plus, trois adolescents jugent que l'improvisation a suscité l'implication chez les jeunes. Même Benoît, qui exprime ne pas se sentir toujours très à l'aise lors de ce type d'activité, reconnaît que ce moment s'est déroulé dans un engouement généralisé : « L'improvisation, moi, je ne suis pas un bon acteur, j'ai de la misère avec ça. Mais, tout le monde l'a bien fait » (Benoît, 613-619).

Pour deux jeunes, Carlos et Olivier, les mises en situation associées du programme sont amusantes. Selon eux, elles permettent de réfléchir aux situations réelles de la vie, ainsi qu'à la manière de les résoudre. Enfin, Luc, qui a été particulièrement volubile sur les activités-jeux, nous indique avoir aimé les photoromans, l'activité intitulée « Mon futur en image », ainsi que celle présentant l'horaire d'une journée avec un bébé.

Les entraînements de la semaine sont bel et bien faits (14)

À l'instar des activités-jeux du programme, les entraînements de la semaine ont suscité plusieurs commentaires positifs. En effet, quatorze adolescents témoignent que les devoirs, en plus d'être amusants, sont faits avec sérieux. Ils sont même considérés efficaces pour apprendre et réfléchir sur les informations transmises à l'intérieur des ateliers. Plutôt que de s'exprimer sur les entraînements de la semaine en soi, huit jeunes expliquent avoir apprécié les encouragements des éducateurs pour les effectuer. Ce soutien aux devoirs pouvait prendre la forme de petites gâteries ou de pauses-cigarettes supplémentaires.

Ah, oui, j'ai ben aimé les cigarettes-bonus. Ça ne fait pas partie du programme, mais s'il n'avait pas eu de programme, il n'y aurait pas eu les cigarettes-bonus. Ils donnaient aussi de la liqueur, des beignes, du chocolat, si tu faisais tes devoirs, comme les mots croisés. (Julian, 351-365)

C'était l'fun, les éduc veulent nous récompenser justement parce qu'on a fait nos devoirs avec sérieux. Ils ne savent pas comment, ils disent qu'ils vont trouver un moyen. C'est pour nous féliciter d'avoir pris la peine de les faire, de s'être impliqués dans le projet. (Olivier, 733-740)

Plusieurs adolescents précisent tout de même que les devoirs étaient le « fun ». D'après eux, cette activité permet de favoriser l'esprit d'équipe et même de passer le temps. Cinq résidants, pour leur part, mentionnent avoir tout spécialement apprécié les questionnaires du programme. Selon leurs témoignages, ces devoirs sont faciles et amènent à réfléchir sur soi. Quatre jeunes, quant à eux, rapportent que les mots-croisés sont un entraînement de la semaine amusant qui permet d'apprendre. D'après certains d'entre eux, le fait de chercher les réponses personnellement dans le cahier favorise une plus grande compréhension et augmente les chances de se souvenir des informations. À ce titre, Olivier nous raconte que les mots-croisés lui ont même permis d'entrer en relation avec les éducateurs, ce qui, d'après lui, est assez exceptionnel, car il reconnaît que normalement, il n'aurait pas agi de la sorte. Prenons connaissance de certains témoignages en ce sens :

Les mots croisés, des fois, je trouvais ça un peu difficile. Il y en a un que j'ai trouvé plus difficile, parce qu'on n'avait pas tous les renseignements. Alors j'ai dû poser des questions à des éducateurs si je voulais avoir des réponses. Au moins, ça m'a fait entrer en lien avec les éducateurs. Il y avait des mots que je cherchais dans les petits documents qu'on nous avait donnés, et je voulais le faire le mot croisé, alors je suis allé voir un éduc. Mais normalement, en dehors d'un projet comme ça, je n'aurais pas

demandé à un éducateur, je serais plus resté mal à l'aise avec ça. (Olivier, 134-143; 164-173)

Les petits tests, c'est ce que j'ai le plus aimés. C'est ce qui te fait apprendre sur toi. C'était l'fun, parce que t'en apprends sur toi. Il disait que j'avais un bon sens de l'écoute, je le savais, mais c'est juste que je l'ai plus réalisé. Ce n'est pas grand-chose, mais c'est juste que ça en apprend. Ça te met sur la piste pour être mieux avec les autres, c'est ça que je trouve correct. (Justin, 355-374)

La documentation écrite est considérée positivement (14)

Quatorze adolescents sur vingt soulignent avoir apprécié positivement la documentation écrite du programme. En effet, dix résidants indiquent avoir apprécié les différents dépliants qui leur ont été distribués, dont le petit carnet « Les meilleures dispositions pour l'amour » et la feuille sur les ITS. Selon eux, c'est une documentation intéressante et informative qui leur donne de petits trucs faciles à retenir sur la sexualité.

C'était l'fun le petit carnet, ça te fait penser. Il est encore dans ma chambre, dans la garde-robe. C'était l'fun, ça t'apprenait encore plein d'affaires. Si tu ne te rappelles plus de quelque chose dans le cours, t'allais voir là-dedans et ça t'aidait. (Pablo, 207-216)

Les petits livres aussi c'était l'fun, ça donnait des trucs. Les petits dépliants et tout ça, c'était l'fun. Comme l'autre aussi, le dépliant de la pilule, ça disait tout sur ça, où tu peux t'en procurer et tout ça [...] J'ai aimé les petits dépliants, c'était le fun, ça m'en a appris pas mal. Les feuilles sur ITS aussi étaient bonnes. (Luc, 430-437; 520-523)

En plus, six adolescents reconnaissent que les témoignages et les statistiques du programme sont réalistes. D'après eux, cette documentation permet de connaître les points de vues des gars et des filles sur la sexualité.

Dans le livre, en bas, la femme ce qu'elle pense, ça aussi j'ai aimé ça. Je trouvais que l'on voyait ce que les filles pensaient de nous. Ça t'aide à changer. (Luc, 768-772)

Les statistiques, ça je trouvais ça bon. Quand ils disaient un sur trois dans les écoles là, je trouve ça correct. C'est des affaires que je ne m'attendais pas qu'il y en ait autant ou que les stats soient aussi élevées. C'était des affaires qui surprenaient, je ne pensais jamais que ça pouvait être de même. (Marc, 605-615)

Cinq jeunes mentionnent également avoir aimé le journal de bord, car selon eux, il est clair et précis. Certains adolescents rapportent même l'avoir distribué à des gens qu'ils connaissent pour qu'il puisse les aider. Le témoignage d'Olivier est particulièrement touchant à cet effet :

J'ai été avec une de mes amies qui est enceinte. Son chum ne savait pas quoi faire, alors j'y ai prêté le document pour qu'il le lise. Je n'ai pas eu de nouvelles après, mais je pense bien que ça l'a aidé. Il pleurait, il ne savait pas quoi faire, alors j'y ai donné, je lui ai dit : "Peut-être que ça va t'aider un peu." Au début, il se sentait mal à l'aise, il n'était pas habitué de parler de ça. Justement, je ne voulais pas l'embêter, alors je lui ai donné. (Olivier, 85-111)

Enfin, seul Luc mentionne avoir aimé recevoir un diplôme à la fin du programme. Il indique d'ailleurs avoir été agréablement surpris de ce petit « cadeau ».

Les règlements et l'ombudsman : des moyens pour créer une atmosphère de respect (10)

Un certain nombre d'adolescents explique que les règlements de participation et le rôle de l'ombudsman ont constitué des moyens pour favoriser une atmosphère de respect dans le programme. Concrètement, dix résidants expriment que les participants ont adhéré aux règles de respect instaurées dès le premier atelier et qu'elles ont permis de créer un climat respectueux. Ces règles sont donc approuvées et vues comme une façon d'installer une atmosphère de politesse et de confidentialité. Voici le témoignage de Olivier en ce sens :

On avait fait des règles de base au début, que c'était confidentiel et qu'on devait respecter le droit de parole. Je trouvais qu'il y avait des règles qu'il fallait installer, du respect qu'il fallait se donner et apprendre à garder la confidentialité. C'est pour pas que l'on puisse rire d'un gars sur l'unité. Ce qui se passait dans le cours, on n'en parlait jamais hors du cours. Les renseignements restaient. Je trouvais ça important pour quelqu'un qui se sent gêné de parler. Je n'aurais pas trouvé ça correct que le monde se niaise après. C'est le fun que tous les jeunes aient respecté les consignes. (Olivier, 144-163)

De plus, quatre adolescents rapportent que l'ombudsman a permis d'être attentif et respectueux dans leurs propos. Par contre, comme nous le verrons, ce moyen sera critiqué par un grand nombre de jeunes qui juge que l'ombudsman conduit à des conflits. Les commentaires de Justin, Pablo et William, trois adolescents présentant une vision uniquement

positive de l'ombudsman, montrent que ce rôle est un bon moyen pour modifier le discours irrespectueux des jeunes.

L'ombudsman fait juste être plus respectueux. Ceux qui étaient capables de parler sérieusement, ils n'avaient pas de problèmes. Pour ceux qui avaient de la misère, ça les aidait à bien formuler leurs paroles et à voir que ce n'était pas correct de parler de même. (Justin, 1148-1170)

Les vidéos favorisent la réflexion sur la sexualité (9)

Neuf adolescents mentionnent que les vidéos du programme APA favorisent la réflexion sur la sexualité. D'après eux, ces documents audiovisuels sont réalistes et stimulent leur compréhension de la consommation de drogues en lien avec leurs comportements sexuels, ainsi que celui de la reconnaissance des stéréotypes masculins et féminins. Voici leurs propos à cet égard :

J'ai trouvé ça correct les petits films, c'est le fun. Ça faisait un peu changement des petites activités. C'était bien aussi ce qu'il expliquait dans le film. La morale, c'était qu'on n'a pas de besoin de drogue. Et en plus, il disait que si tu prends de l'ecstasy et des drogues, tu peux avoir moins de chance d'avoir des érections. Ça nous apprenait des affaires. C'était bon. (Marc, 142-153)

Il y avait des bouts qui pouvaient nous en apprendre, comme les films, genre Austin Powers. C'était drôle de voir ça, parce que c'était vraiment des gros stéréotypes. C'était drôle de voir jusqu'à quel point ça pouvait être vrai. Et en même temps, ça nous écarte un peu de la théorie, alors ça nous a sûrement aidé ce bout-là. (Zachary, 595-612)

L'affiche présente bien l'ensemble des cibles du programme (3)

Enfin, trois adolescents s'expriment sur l'affiche du programme, en indiquant qu'elle traduit bien les différentes cibles du programme. Voici ce que William nous en dit:

Même l'image du petit gars, le poster qu'on avait dans l'unité, c'était bon. L'isolement était au niveau de la tête, ça c'est intelligent. La masculinité était au niveau de son tatou. La paternité était avec le bébé en dessous. La fille, ah, oui, ça j'ai trouvé ça intelligent aussi. C'était correct, tu savais c'était quoi quand tu rentrais dans l'unité. Le monde ne se posait pas de questions. (William, 266-280)

4.2.2.1.2. Un son de cloche différent : des critiques négatives sur le matériel et les outils éducatifs du programme (19)

Presque l'ensemble des adolescents (dix-neuf sur vingt) font au moins une critique négative à l'égard du matériel. C'est l'ombudsman qui récolte le plus de commentaires négatifs, puisque quinze jeunes considèrent que cet outil éducatif suscite des conflits à l'intérieur des rencontres du programme. Dix résidants soulignent leur désintérêt envers les activités-jeux des photoromans et de l'improvisation. Quelques jeunes mentionnent également certaines réserves et des défauts face à la documentation écrite, telle que le format de l'écriture et l'ambiguïté de certains messages du programme. En ce qui concerne les entraînements de la semaine, sept adolescents jugent qu'ils étaient une corvée. Certains mentionnent aussi ne pas avoir aimé les vidéos du programme. Enfin, deux résidants expliquent que l'affiche ne représentait pas les jeunes en Centre jeunesse.

L'ombudsman est source de conflits (15)

Un grand nombre de jeunes (quinze sur vingt) expliquent que l'ombudsman pouvait causer certains conflits lors des rencontres. Autant les règlements sont vus comme un moyen pour favoriser le respect, autant le rôle de l'ombudsman est décrit comme un outil peu utile pour la mise en œuvre du programme. La moitié des résidants remarquent que les adolescents avaient de la difficulté à effectuer sérieusement le rôle de l'ombudsman. La plupart des jeunes mentionnent que ce poste a été aboli par les éducateurs en raison du dérapage causé par leur énervement et leur désinvolture. Marc et Zachary vont jusqu'à proposer que ce moyen ne permettait pas d'inhiber les commentaires irrespectueux. Plus particulièrement, Hugo précise une situation où certains adolescents s'attaquent avec le drapeau de l'ombudsman. Voici quelques témoignages en ce sens :

Tout le monde a niaisé avec ça [l'ombudsman]. À la fin, les éducateurs nous l'ont enlevé parce que le monde se poignardait avec le petit bout pointu du drapeau. (Hugo, 707-724)

On l'a laissé tomber quand ça devenait trop fou. C'est l'animatrice qui s'en occupait. Ça ne servait à rien, parce que ceux qui niaisaient, ils s'en câlissaient. Ce n'est pas un petit drapeau blanc qui va changer quelque chose. Celui qui avait le petit drapeau blanc, il niaisait avec, il le levait tout le temps, alors on a décidé de l'enlever. (Marc, 250-272)

De plus, six adolescents indiquent que l'ombudsman est un moyen pernicieux de gestion du climat. En effet, l'ombudsman provoquerait un sentiment de supériorité chez les adolescents qui assument cette fonction. Par exemple, il est rapporté que l'ombudsman n'est pas une fonction que l'on veut occuper de gaieté de cœur. Bien au contraire, l'adolescent qui occupe ce poste est vu comme un rapporteur, c'est-à-dire celui qui dénonce ses compagnons d'unité de vie auprès des éducateurs. Lisons le témoignage de Julian à cet effet :

Personne ne voulait l'être [l'ombudsman], personne ne voulait l'être à cause d'un snitch, c'est quelqu'un qui stoupe le monde. Il y en avait un dans l'unité, il se faisait tout le temps baver à cause qu'il stoulait tout le monde. Les gens n'aiment pas ça dans l'unité [...] Avec l'ombudsman, un des adolescents se prenait pour le roi. À cause qu'il était l'ombudsman, il disait : "Hey, je suis l'ombudsman! Respectez-moi!" (Julian, 293-301; 310-323)

Par ailleurs, quatre adolescents présentent un point de vue ambigu à l'égard de l'utilisation de l'ombudsman. À titre d'exemple, Benoît et Zachary indiquent que les jeunes préfèrent se faire reprendre par un de leurs pairs plutôt que par un des intervenants. Par contre, ils jugent que cet outil devrait être chapeauté par les éducateurs. Voici le propos de Zachary sur cette situation :

Quand un jeune te dit : "Hey, c'est silence!", tu le retiens plus que quand c'est un éducateur qui te le dit à longueur de semaine. Moi, je trouve que je le retenais plus en tout cas. Quand c'est un jeune qui te le dit, t'es plus porté à l'écouter. C'est bon l'ombudsman, mais c'est juste qu'il faut toujours qu'il y ait des éducateurs pour les encadrer, pour pas que l'ombudsman se fasse lapider! (Zachary, 472-487)

Des activités-jeux qui suscitent des réactions mitigées, voire négatives (10)

Dix adolescents sur vingt expriment une vision mitigée envers certaines activités-jeux, telles que les photoromans et l'improvisation. Par exemple, neuf résidants critiquent les photoromans en rapportant qu'ils sont autant difficiles à comprendre qu'à effectuer. Certains jeunes, même ceux qui indiquent avoir aimé cette activité, reconnaissent que l'ambiguïté de cette activité a entraîné bien des débordements, tels que des moments de niaiseries et de fous rires. Prenons connaissance des commentaires soulevés sur cette activité-jeu :

Ce que je n'ai vraiment pas aimé, c'est les photoromans. Oui, dans le fond ça donne des exemples de comment être avec une autre personne, mais si non, ça ne donne quasiment rien. Le livre peut t'aider pas mal avec ça, par exemple quand tu rencontres une fille. Je trouve que c'est quelque chose d'inutile. (Michael, 449-465)

Comme les bandes dessinées, j'ai trouvé ça trop bizarre. La plupart du monde écrivait des conneries [...] Parce que personne ne trouvait des sujets, il n'y avait pas grand-chose. C'était une page et tu vois une fille qui s'évanouit et tu dois faire une histoire avec ça. On n'est pas vraiment imaginatif, alors les gars écrivaient pas mal de choses bizarres. (Alix, 606-628; 654-663)

Un adolescent soulève également que, selon lui, l'activité-jeu du serpent et échelle, bien qu'elle soit amusante, ne favorise tout simplement pas l'apprentissage sur la sexualité. Enfin, Vincent explique ne pas avoir aimé l'improvisation dans le programme, car, selon lui, il n'est pas bon dans ce genre de jeu.

Des réserves et des défauts face aux documents écrits du programme (9)

Neuf adolescents sur vingt expriment certaines réticences et relèvent quelques défauts à l'égard des documents écrits. Par exemple, cinq jeunes mentionnent que les mises en situation écrites sont mal aiguillonnées. Pour certains, ces mises en situation sont trop centrées sur l'écriture, tandis que pour d'autres, elles sont peu réalistes et n'apprennent rien de nouveau. Voici ce que nous explique Alain :

Les mises en situation n'étaient pas réelles. Je les ai pas mal trouvé "fake". Tu le sais que ce sont des situations qui n'arriveront jamais dans une vie. C'est surtout que je ne me sentais pas vraiment impliqué dans les situations. (Alain, 219-235)

Pour leur part, trois jeunes indiquent que les témoignages de gars et de filles inscrits dans le journal de bord ne représentent pas leur propre réalité :

Il y a aussi les « Vous nous l'avez dit », les gars ce qui pensent et les filles ce qui pensent. La plupart du temps, ils ont comme pas rapport, on dirait que c'est des jeunes de 12 ans. (Alain, 53-61)

Je trouve ça cave, parce qu'il donnait des témoignages de filles de NDL. Et franchement, j'en connais une couple à NDL et ce n'est pas ça pantoute qu'elles veulent. Ce qu'elles font savoir aux autres et ce qu'elles écrivent là-dedans, c'est complètement le contraire. C'est sûr qu'elles veulent juste se faire baiser, c'est tout. (Justin, 226-255)

Pour deux autres adolescents, c'est l'écriture du programme qui fait défaut. Pour Jason, certaines phrases dans le journal de bord ne sont pas claires, tandis que pour Pablo, le petit carnet est difficile à lire, étant donné que les lettres sont trop petites. Enfin, Alix présente certaines réserves à l'égard des messages dispensés par le programme. À son avis, le programme encourage, d'une part, les adolescents à rester eux-mêmes, tandis que d'un autre côté, il leur fournit tout plein de petits trucs pour changer et « devenir meilleur ». D'après lui, cette situation est paradoxale : « Il y a juste un affaire que je ne comprends pas. Au début, dans le programme, il est dit de rester soi-même, mais après, il nous donne des trucs. Alors, j'ai lu le premier et je suis resté moi-même [rire] » (Alix, 444-453).

Les entraînements de la semaine sont perçus comme une corvée (7)

Sept jeunes estiment que les entraînements de la semaine sont une corvée. Certains mentionnent ne pas les avoir faits, d'autres indiquent qu'ils sont trop difficiles, tandis que quelques-uns soulignent les avoir remplis uniquement pour obtenir une récompense, et non pas pour comprendre la matière enseignée. Voici les témoignages de Benoît et d'Hugo :

Moi, pour les devoirs, j'ai copié. J'haïs ça faire des devoirs, que ça soit n'importe quel devoir, j'haïs ça. (Benoît, 670-677)

Je faisais mes devoirs parce que je n'avais pas le choix... Je les faisais en deux-trois secondes avant que le cours finisse et j'avais déjà ma palette de chocolat et une liqueur. Dans le fond, je ne le faisais pas vraiment parce que je voulais comprendre, c'était plus pour le nanan. (Hugo, 317-326)

Des vidéos ne sont pas aimées par tous les adolescents (7)

Sept jeunes mentionnent ne pas avoir apprécié des vidéos du programme, car selon eux, ces documents audiovisuels sont irréalistes, voire déplacés. Pour certains, ces vidéos, bien qu'ils soient intéressants et actifs, n'apportent pas une plus grande compréhension sur la sexualité. Voici les commentaires recueillis en ce sens :

Les films étaient un petit peu quétaines, mais ils étaient corrects. Sauf ça ne nous apprend pas grand-chose à nous, on le sait déjà que c'est de même : l'alcool et le sexe. (Pierre, 558-583)

Je n'ai pas aimé la vidéo sur les drogues et la sexualité. C'était dégueu. La drogue, ça n'a pas rapport avec la sexologie, ça m'écœurait. Les témoignages dans la vidéo donnent des idées. Il ne faut jamais parler de drogue en avantage parce que ça donne le goût d'en faire. On ne devrait jamais faire ça, ça donne des idées. Ce n'est pas correct d'en parler en centre d'accueil. (Xavier, 18-27)

L'affiche ne représente pas les jeunes en Centre jeunesse (2)

Deux résidants sur vingt (Alain et Hugo) expliquent que l'affiche du programme ne représente pas adéquatement les jeunes en Centre jeunesse. Ces adolescents ont été très volubiles, spécialement Alain, sur leur appréciation négative de l'affiche du programme. Selon ce dernier, cet outil éducatif est vu comme un élément agressant que l'on veut déchirer et brutaliser. Alain explique que le garçon sur la photo semble être homosexuel et qu'il n'arrive pas à personnaliser les jeunes hébergés en Centre jeunesse. Voici les témoignages de ces deux adolescents :

La photo où il y a une grosse affiche, le gars a l'air vraiment gai. Ils ont essayé de nous représenter, mais ce n'est pas ça pantoute [...] J'avais le goût de la foutre à terre et de la pitcher au bout de mes bras. Je ne l'aimais pas pantoute, parce qu'on dirait qu'ils ont essayé de nous représenter, mais sans savoir comment. Je ne sais pas, ça nous agressait, je ne sais pas comment expliquer ça. (Alain, 103-115; 579-612)

Je n'aime pas sa face à lui [sur l'affiche]. Je ne suis pas capable de le voir. On a une grosse banderole dans l'unité, et chaque matin quand je me lève pour aller aux toilettes, j'y vois sa tronche. Ça me gossait, avec son faux tatou fait à l'ordi. (Hugo, 225-244; 253-264)

4.2.2.1.3. En somme

Un des premiers constats que l'on peut émettre sur le matériel et les outils éducatifs du programme APA est que les adolescents ont été très loquaces à leur sujet. Effectivement, durant les entrevues, les jeunes revenaient constamment sur le matériel qui semble les avoir considérablement marqués. Par conséquent, il est possible de postuler que le matériel du programme a été bien accueilli par l'ensemble des résidants. Par exemple, plusieurs adolescents jugent que les *activités-jeux*, principalement le jeu de serpents et échelles, ont été amusantes tout en favorisant un apprentissage sur la sexualité humaine. En revanche, les

critiques négatives font voir que les photoromans sont vus comme une activité compliquée pouvant entraîner des débordements de turbulence.

En ce qui concerne les *entraînements de la semaine*, la majorité des jeunes estime qu'ils sont plaisants et qu'ils ont été faits avec sérieux. Certains d'entre eux soulignent même que ces devoirs ont favorisé l'esprit d'équipe jusqu'à un certain rapprochement avec les éducateurs. Par contre, quelques-uns suggèrent qu'ils étaient perçus comme une corvée supplémentaire. D'ailleurs, un petit nombre de résidants mentionnent qu'ils ne les complétaient que pour obtenir une petite gâterie.

Pour ce qui est de la *documentation écrite*, la plupart des adolescents considèrent qu'elle est intéressante, informative, précise et réaliste. Cependant, un petit groupe de jeunes prétendent, d'une part, que les mises en situation sont plus ou moins adéquates et, d'autre part, que l'écriture du programme fait défaut dans certains cas.

De plus, l'analyse du discours des résidants montre que les *règlements* ont été favorablement appréciés, jusqu'à être perçus comme étant une stratégie efficace pour créer une atmosphère de respect, tandis que *l'ombudsman* est considéré une source de conflit pendant les rencontres. Ce dernier est vu comme étant dans une position unique qui procure un certain pouvoir d'action sur les adolescents de l'unité de vie. L'ombudsman vient donc, en quelque sorte, déstabiliser l'équilibre précaire du groupe en attribuant à un des membres un statut particulier. À l'inverse d'unir les participants dans une ambiance de camaraderie respectueuse, cet outil peut créer une tension peu favorable à l'ouverture et au dévoilement de soi.

En ce qui a trait aux deux *vidéos* du programme APA, autant de jeunes estiment qu'ils sont bons que mauvais. Pour ceux qui croient que les documents audiovisuels étaient adéquats, ils expliquent que ce matériel favorisait la réflexion sur la sexualité, principalement sur les stéréotypes sexuels ainsi que sur les drogues et la sexualité. Pour les adolescents qui n'ont pas vraiment aimé les vidéos, ils disent que le matériel apporte peu de nouvelles explications sur la sexualité.

Enfin, pour ce qui est de *l'affiche* du programme APA, trois jeunes précisent que cette dernière présente bien les cinq cibles du programme. Selon eux, cet outil éducatif est un

moyen original et efficace pour en résumer les principales visées. Par contre, deux jeunes précisent que cette affiche ne représente pas adéquatement les adolescents hébergés en Centre jeunesse. À leur avis, cette dernière a même soulevé une attitude agressive chez certains résidants. Bref, de manière générale, on peut penser que le matériel et les outils éducatifs du programme APA ont été appréciés positivement par la plupart des résidants interrogés.

4.2.2.2 Les améliorations proposées au programme

Ce deuxième volet s'attarde sur les améliorations qui ont été proposées par les adolescents afin de bonifier le programme APA. Trois composantes ont émergé de ces suggestions : le matériel et les outils éducatifs, la structure et le contenu du programme. En ce qui concerne le matériel, dix-neuf jeunes se sont exprimés à l'effet qu'il serait intéressant de le modifier afin de susciter davantage l'intérêt et la concentration des adolescents, par exemple en ajoutant ou en changeant certaines activités-jeux pour les rendre plus dynamiques et cohérentes avec l'ensemble du programme. Pour ce qui est de la structure, douze résidants expliquent qu'elle devrait être plus ancrée sur les besoins des jeunes. À ce titre, certains d'entre eux soulignent que le programme devrait s'effectuer en association avec des adolescentes afin que les jeunes puissent apprendre de leurs expériences et de leurs visions de la sexualité. Enfin, en ce qui a trait au contenu du programme, six adolescents proposent d'aborder des informations plus concrètes et plus sexologiques, comme l'hystérectomie ou l'homosexualité. Voici le détail de leurs témoignages.

4.2.2.2.1. Du matériel et des outils éducatifs à modifier : susciter l'intérêt et la concentration (19)

Dix-neuf adolescents ont fait part de suggestions pour modifier le matériel et les outils éducatifs du programme APA. À leur avis, le matériel devrait être amélioré afin de susciter davantage l'intérêt et la concentration des adolescents. À ce titre, seize jeunes expliquent qu'il serait pertinent d'ajuster certaines activités-jeux pour rendre le programme plus dynamique et cohérent. D'autre part, six résidants proposent d'utiliser autrement l'ombudsman. Enfin, quatre adolescents suggèrent de modifier l'infographie du programme, telle que l'affiche.

Des activités-jeux à modifier pour rendre le programme plus dynamique et cohérent (16)

Un grand nombre d'adolescents, seize sur vingt, indiquent qu'ils modifieraient les activités-jeux du programme pour les rendre plus dynamiques et cohérents. De ce groupe, huit expliquent qu'ils ajouteraient tout simplement plus de jeux actifs. D'après eux, il est important que les jeunes puissent bouger et participer pendant le programme :

Des trucs que j'améliorerais, ben les activités étaient correctes, alors peut-être mettre plus d'impro. Je trouve ça bon des petites activités qui mettent de l'ambiance. Ou peut être en mettre plus souvent des activités, comme des petits films. (Marc, 1050-121)

Peut-être qu'on fasse plus d'activités, comme mettons plus des jeux de clés où tu joues d'un bord contre une autre équipe, aves des points et les questions. Ça j'aimerais ça qu'il en ait plus. (Vincent, 52-65)

Cinq résidants proposent également d'inclure des questions interactives à l'intérieur du jeu de serpents et échelles, et non pas seulement des cartes passives. Cinq autres jeunes, pour leur part, recommandent d'insérer davantage de mots-croisés dans le programme, ainsi que de les simplifier. Voici ce que Pierre suggère à cet effet : « Pour ce jeu-là [serpents et échelles], vous auriez dû mettre des questions à la place des affirmations. Par exemple, tu réponds à la question pour avancer. Ça aurait été mieux, je trouve » (Pierre, 584-593). Pour ce faire, Luc et Pablo suggèrent de créer une liste de mots et d'ajouter plus d'indices dans la grille : « Il pourrait nous donner une liste de mots à placer [pour les mots-croisés], genre à côté du mot » (Luc, 72-78). Par contre, deux adolescents recommandent d'enlever tous les entraînements de la semaine ou d'en conserver seulement quelques-uns. Quatre adolescents conseillent également d'ajouter plus de vidéos dans le programme, par exemple sur la paternité, les ITS, la contraception et les stéréotypes sexuels. Voici le témoignage de Benoît sur cette suggestion : « Peut-être mettre plus de films, comme sur la paternité. Des films de même, c'est bon, ça réveille » (Benoît, 325-337).

Pour leur part, trois résidants proposent de simplifier les photoromans ou de tout simplement les retrancher du programme. À ce titre, Alix mentionne qu'il serait plus facile d'écrire une histoire si les photoromans étaient dotés de thèmes ou d'un plus grand nombre d'images. Pour sa part, Michael suggère de remplacer cette activité-jeu par une autre. Voici le témoignage de Alix : « Qu'il y ait plus d'images pour que juste le fait de voir les images, ça

me donne un peu plus d'idées sur l'histoire qu'on doit raconter [...] S'il y avait un thème, déjà là, ça serait beaucoup mieux. Par exemple, le thème ça serait : il la trompe » (Alix, 632-642; 664-672).

Deux adolescents suggèrent aussi d'augmenter le niveau de difficulté des questions du programme. Enfin, Benoît conseille d'ajouter des bébés-farines à l'intérieur du programme pour faire réaliser aux jeunes ce qu'est la paternité.

L'ombudsman : à régir différemment, voire à disparaître (6)

Six jeunes suggèrent que le rôle de l'ombudsman soit utilisé différemment pour qu'il puisse fonctionner adéquatement, jusqu'à être tout simplement retranché du programme. En fait, trois adolescents reconnaissent que cette fonction pourrait être employée autrement. Par exemple, Justin et Marc indiquent que le rôle de l'ombudsman devrait être régi par les éducateurs, tandis que Zachary propose que ce soit toujours le même adolescent qui s'en occupe. Par ailleurs, trois autres résidants proposent de le supprimer tout simplement. Ils estiment que les adolescents sont capables de maintenir un bon climat sans recourir à ce genre de moyen. Voici ce qu'ils disent sur l'ombudsman :

Moi, l'ombudsman, je donnerais ça tout court à l'éduc. C'est l'éduc qui est le plus habitué à observer. Des fois, t'écoute pas, t'es parti dans ta tête, tu réfléchis et là, il y a quelqu'un qui dit n'importe quoi : "Ah, je ne savais pas, j'ai oublié". Les éducateurs eux, sont habitués de faire ça, ils seraient capables. (Justin, 1168-1188)

On devrait l'enlever parce que je trouve que c'est pas mal bébé. Je pense qu'on a déjà dépassé ce stade-là, je veux dire qu'on est capable de dire les choses sans ça. (Carlos, 1119-1126)

Modifier l'infographie du programme (4)

Quatre résidants conseillent de modifier l'infographie du programme, telle que la photo de l'affiche, les images du journal de bord, ainsi que le titre du programme.

Il aurait pu prendre un jeune normal [pour la photo de l'affiche] au lieu de mettre un adulte et essayer de le changer en jeune. (Alain, 116-118)

Je ne sais pas si t'as remarqué, mais ce sont toutes les mêmes images. Il devrait avoir plus d'images et plus belles. Ça coûte sûrement cher, mais ça serait plus attrayant, je pense. (Hugo, 245-252)

À grands pas d'amour, au début je ne savais pas c'était quoi À grands pas d'amour. Ça ne me dit pas grand-chose. Peut-être de réviser le titre, je dis ça comme ça, mais moi, je ne l'ai jamais compris le titre. (William, 256-266)

4.2.2.2. Une structure à modifier : plus ancrée sur les besoins des jeunes (12)

Douze jeunes sur vingt proposent de modifier la structure du programme pour qu'elle soit davantage ancrée sur les besoins des adolescents résidant en Centre jeunesse. Dans un premier temps, huit d'entre eux expliquent qu'il serait nécessaire de trouver un bon emploi du temps pour dispenser le programme. Pour y parvenir, ils exposent différentes durées, moments et chronologies « idéales ». Huit jeunes suggèrent également une inclusion pendant les ateliers du programme de personnes étrangères à l'unité de vie, telles que des spécialistes en sexualité humaine, des témoignages d'individus vivant avec des problématiques sexuelles ainsi qu'inclure des adolescentes. Enfin, six adolescents proposent de favoriser l'initiative des jeunes pendant le programme, par exemple en encourageant la lecture de la documentation par les résidants.

Modifier la durée, le moment et la chronologie du programme : trouver le bon « timing » (8)

Huit résidants proposent de modifier la durée, l'ordre des ateliers et même le moment de la dispensation du programme APA. Plus précisément, six d'entre eux suggèrent de modifier la durée du programme en lien avec les difficultés de concentration des adolescents en Centre jeunesse. Certains proposent de faire des ateliers d'une heure, d'autres indiquent d'ajouter plusieurs petites rencontres par semaine, tandis que quelques-uns conseillent d'intégrer une pause à la mi-temps. Pablo, quant à lui, propose d'ajouter plus d'ateliers pour allonger la durée du programme, car d'après lui, il se déroulait trop rapidement et n'était pas assez long.

Moi, j'aurais enlevé un cours à la place de 10. C'est juste un conseil, parce que des fois, il y a des gars qu'au bout d'une heure, ils ne sont plus concentrés. Ils ne sont plus capables de suivre, ils sont tannés de rester assis. C'est du monde qui est super actif. Alors, eux autres, ils ne sont pas capables de rester assis longtemps. Au bout d'une heure, une heure et demie, ils commencent à se lever et ils ne sont plus capables de s'asseoir. (Alix, 1039-1055)

Aussi, trois adolescents proposent de modifier la présentation des ateliers du programme. Par exemple, Jason indique d'enlever les rencontres sur la masculinité et d'en rajouter sur le thème de la paternité. Vincent, pour sa part, conseille de placer l'atelier sur l'isolement à la fin du programme. Enfin, deux jeunes suggèrent des moments propices pour dispenser le programme. Selon Hugo, le programme ne devrait pas être donné le lundi matin, tandis qu'Olivier indique que les adolescents n'aiment pas quand il est dispensé le soir. Voici ce qu'ils soulignent à cet effet :

Sauf que le lundi matin, ça n'allait pas bien. Le vendredi ce n'était pas pire, mais pas le lundi. En tout cas, pour moi, quand je sors et que je reviens le dimanche soir, j'ai juste le goût de dormir [...] (Hugo, 377-386)

Il y en a qui pensait que le programme scrapait une soirée. Ça durait deux heures de temps, alors au lieu de faire du sport on faisait ça. Certains ne voyaient pas l'importance de ce programme là. Le soir, à la place d'être un film ou autre chose, il y avait les rencontres. Mais le jour, ce qu'on aimait, c'était qu'on manquait l'école pour avoir le cours. Il y en a qui aimait ça! (Olivier, 314-324)

Inclure des personnes étrangères à l'unité de vie (8)

Huit adolescents recommandent d'inclure des personnes étrangères à leurs unités de vie pendant les rencontres du programme APA. Pour certains, il serait intéressant de faire participer des adolescentes au programme. Selon eux, cette inclusion permettrait, à la fois, de motiver les jeunes à participer au programme ainsi que de connaître les points de vue des adolescentes sur la sexualité :

Tout le monde voudrait qu'il y ait des filles, à la place de faire ça entre gars. Ça nous encouragerait plus à participer, ça nous motiverait. (Julian, 170-193)

Ça aurait été le fun si on aurait pu avoir des rencontres avec des filles pour savoir un peu ce qu'elles pensent, pour comparer à ce que nous on disait [...] Que l'on puisse faire un groupe mixte, pour que l'on puisse avoir une discussion avec eux autres. Ça aurait été intéressant. (Olivier, 31-34; 269-288)

En plus, trois adolescents recommandent de faire place à des animateurs spécialisés dans le domaine de la sexualité humaine. Cependant, il est intéressant de préciser que de ces trois jeunes, on retrouve les deux adolescents (Alain et Hugo) ayant une vision négative de leurs intervenants. Voici ce qu'ils disent en ce sens :

Moi, je mettrais les éducateurs, mais aussi une personne plus spécialisée là-dedans, qui puisse répondre à nos questions que les éducateurs ne savent pas. Mettre des personnes qui s'y connaissent un peu plus que les éducateurs [...] Comme un sexologue ou quelqu'un qui serait expérimenté là-dedans. (Alix, 130-140; 177-182)

Il aurait dû le faire avec des personnes qualifiées pour ça [...] Comme les éducateurs, je ne pense pas qu'ils soient qualifiés pour ça, oui, ok, ils ont déjà eu des expériences, mais je ne sais pas, comme un thérapeute, un psychologue, un sexologue [...] Mettons un sexologue qui est ouverte, ben on n'aurait pas eu de trouble, tout le monde aurait pu parler là. (Alain, 335-341; 359-377; 383-390)

Deux résidents soulignent également le recours à des témoignages de personnes vivant avec certaines problématiques sexuelles, comme le VIH/sida. D'après Hugo, ces témoignages pourraient susciter une plus grande écoute de la part des adolescents.

C'est sûr que ça ferait changement, comme un gars [sidéen] qui vient nous parler. Je suis sûr que les gars de l'unité l'écouteront. Moi, je l'aurais écouté la personne, c'est sûr ça! En tout cas, je l'aurais plus écouté que j'écoutais eux [les éducateurs], ça c'est certain. (Hugo, 635-647)

Par contre, deux autres jeunes rendent compte de certaines réticences à inclure des personnes étrangères à leurs unités de vie. Par exemple, selon Pablo, l'intégration d'adolescentes pendant les rencontres pourrait conduire à des débordements, tandis que Zachary explique que les adolescents pourraient être violents et dénigrants envers le témoignage d'une personne homosexuelle. Lisons ce qu'ils nous disent :

Mais les filles, il y a peut-être des raisons pourquoi qu'elles ne viennent pas. Tu connais les gars ici, ils vont capoter, ils vont les niaiser sur leur look. Je ne pense pas qu'elles vont aimer ça. (Pablo, 48-54)

Je ne pense pas qu'on on aurait dû [inclure le témoignage d'une personne homosexuelle], parce que ici, ce n'est pas comme une école. Les gens ici vont peut-être dire vraiment plus ce qu'ils pensent ou que j'en connais qu'ils vont vraiment s'énervier. Ils vont même dire des choses à caractère soit violent ou dénigrant, surtout dans notre unité. (Zachary, 644-652)

Favoriser l'initiative des adolescents pendant le programme (6)

Six adolescents conseillent de favoriser une plus grande initiative de la part des jeunes au sein des rencontres du programme. Par exemple, quatre d'entre eux suggèrent que le programme

fasse davantage de place aux discussions en groupe. Voici la réflexion d'Olivier sur l'importance d'ajouter des moments de discussion pendant les rencontres du programme APA :

J'aimerais mieux avoir plus de discussion [...] Souvent on lisait les textes qui étaient écrits et on passait deux ou trois commentaires et on passait tout de suite à une autre activité. Ça aurait été le fun qu'il y ait des rencontres juste de discussions. Ça nous met, en même temps, moins mal à l'aise avec les autres jeunes et je trouve que c'est un bon moyen pour entrer en communication avec le monde. Parce que si, mettons, on fait juste lire et garder nos commentaires pour nous autres, les autres ne peuvent pas savoir, ça ne peut pas les aider. C'est pour ça que je voyais l'importance d'avoir des discussions. (Olivier, 17-31; 212-225)

Alix, quant à lui, propose que les éducateurs indiquent à l'avance les thématiques abordées lors des prochaines rencontres afin que les adolescents puissent choisir volontairement de participer ou non aux ateliers : « La semaine d'avant la rencontre, on devrait écrire le sujet de la semaine. Comme ça, ceux qui ne sont pas à l'aise avec le sujet, ils pourraient se retirer, car ils sauraient qu'ils ne veulent pas y aller » (Alix, 284-315).

Enfin, Marc suggère que chacun des jeunes ait à lire une partie du programme afin que chacun puisse y participer.

Il devrait faire lire tout le monde, chacun son bout. Sinon, il y en a qui ne veulent jamais essayer. Dans le fond, ils seraient peut-être mieux d'aller dans leur chambre et de s'écraser dans leur lit, c'est la même affaire. Je pense que ce serait ça, que tout le monde s'implique et en plus, ça irait plus vite, ça serait mieux. Faut pas les obliger, mais les pousser pour qu'ils fassent quelque chose, pour qu'ils arrêtent de glander. (Marc, 239-249)

4.2.2.2.3. Un contenu à modifier : plus concret et plus sexuel (6)

Six adolescents expliquent qu'il serait intéressant que le programme aborde un contenu davantage sexuel. De ce fait, quatre résidants proposent d'ajouter plus d'informations concrètes sur la sexualité, comme sur l'hystérectomie, le coût d'un enfant, la séduction et l'homosexualité.

Je pense que vous devriez en parler plus d'homosexualité. Il faut qu'ils s'ouvrent à ça. Essayez d'ouvrir les jeunes, ils sont complètement fermés. (Xavier, 49-54)

Moi, j'aurais expliqué ceux qui ne peuvent plus avoir d'enfant, j'aurais expliqué comment les opérations se font. Comme les femmes qui se font couper quelque chose et elles ne peuvent plus avoir d'enfant. Expliquer toutes ces affaires là. Parce qu'un moment donné, il y a quelqu'un qui va leur dire moi je ne peux pas avoir d'enfant et il va dire : "Non, ça n'existe pas!" Il ne va même pas le connaître, il va être inculte sur ce sujet-là. (Alix, 863-881)

De plus, quatre jeunes précisent qu'il serait intéressant que le programme aborde autrement les notions de stéréotypes et de consommation de drogue et d'alcool. Voici le témoignage de Michael : « Peut-être un peu moins d'explications et peut-être plus montrer ce que ça donne quand que t'as pris de la drogue et de l'alcool. Comment ça peut affecter tes pensées » (Michael, 118-126).

4.2.2.2.4. En somme

Les adolescents ont été très loquaces sur les améliorations du programme APA, car une multitude de suggestions ont été mentionnées. De prime abord, on constate que la quasi-totalité des jeunes propose de modifier le matériel et les outils éducatifs du programme afin de susciter leur intérêt et leur concentration. Pour ce faire, ils suggèrent d'ajouter plus de jeux actifs et de simplifier certaines activités ainsi que d'en supprimer quelques-unes, tels que les photoromans. Ils proposent également d'utiliser différemment l'ombudsman, par exemple en remettant la gestion de cet outil éducatif entre les mains des éducateurs. Certains suggèrent même de modifier l'infographie du programme pour la rendre plus dynamique. Ces commentaires nous amènent à croire que les jeunes souhaitent que le programme APA soit le plus actif possible afin de favoriser leur participation et leur implication.

En ce qui a trait à la structure du programme APA, plusieurs adolescents mentionnent l'importance de prendre en considération leurs besoins. À cet effet, huit d'entre eux expliquent la nécessité d'établir un bon « timing » lors de la dispensation du programme. Pour ce faire, ils proposent, entre autres, de modifier la durée des rencontres en incluant une pause à mi-chemin jusqu'à ajouter des ateliers par semaine pour réduire le nombre de semaines attribuées à ce programme. D'autres jeunes suggèrent d'inclure des personnes étrangères à l'unité de vie à l'intérieur pendant les rencontres, comme des personnes

spécialisées en sexualité humaine ainsi que des adolescentes. Pour d'autres, la structure du programme devrait être modifiée afin de favoriser davantage l'initiative des adolescents.

Enfin, six jeunes soulèvent l'idée d'aborder un contenu plus concret et plus axé sur la sexualité. Selon eux, il semble important que le programme APA se consacre à des informations utiles et pratiques, comme le coût d'un enfant et l'hystérectomie.

4.2.2.3 La recommandation ou non à des jeunes en vue de suivre le programme

Il est maintenant abordé la recommandation ou non que les adolescents feraient à d'autres jeunes en vue de suivre le programme. On remarque que la majorité des jeunes (dix-sept sur vingt) recommanderait le programme à d'autres personnes. Selon eux, il est important que ce programme continu à être dispensé, car, à leur avis, il permet d'apprendre sur la sexualité. Certains le recommandent à des personnes de tous âges et pas seulement aux adolescents. Par ailleurs, quelques-uns le recommandent uniquement sur une base volontaire, car, d'après eux, il importe de ne pas obliger les gens à participer à ce genre de programme. En revanche, trois adolescents font part de certaines réticences à le recommander. Par exemple, deux d'entre eux ne le suggèrent pas à d'autres personnes, tandis qu'un jeune estime que la cible de l'amour ne devrait pas être dispensée à nouveau.

4.2.2.3.1. Un programme que l'on recommande aux autres (17)

La quasi-totalité des adolescents rencontrés (dix-sept sur vingt) recommanderait à d'autres jeunes de participer au programme. Plus précisément, treize d'entre eux recommandent le programme, car, selon eux, ce dernier permet d'apprendre sur la sexualité.

Je le recommande, parce que c'est intéressant, parce que tu peux apprendre des choses... Moi, je dirai aux gens : "Si tu n'y connais rien en sexualité, va faire le programme!" Ceux qui ne connaissent pas tellement le sujet, ça leur apprendra pas mal d'affaires. Ça touche à tous les points. Et même pour ceux qu'ils connaissent la sexualité, ils vont quand même apprendre des choses. (Alix, 1560-1595)

Je crois que c'est mieux d'en suivre au moins un et si t'en prends un deuxième, même si c'est pas le même programme, prends en un deuxième. C'est important, je trouve, parce que si tu ne sais pas c'est quoi les maladies, et si tu veux le savoir, prends un cours comme ça, tu vas le savoir rapidement. Avec ça, tu vas savoir à quoi t'attendre si t'as une maladie, si tu veux avoir des enfants plus tard, c'est quoi qui arrive avec la drogue et la boisson pendant tes relations sexuelles, plein d'affaires. Si tu prends un

cours de même, je trouve que tu vas sortir de là hyper mieux. Tu vas en savoir bien plus, tu vas être moins gêné. (Luc, 983-1008)

De plus, quatre jeunes précisent qu'ils recommanderaient le programme uniquement sur la base d'une participation volontaire. D'après eux, il est important que les jeunes puissent choisir librement de participer ou non au programme. Lisons leurs commentaires sur cette situation :

Je le recommanderais, mais c'est sûr que, dans le fond, je ne peux pas décider pour eux autres. Je peux leur en parler, leur recommander, mais c'est eux qui ont la décision finale. S'ils ne veulent pas, ils font un bon choix de ne pas y aller. Moi, je dirais plus de le faire que de le laisser passer. (Michael, 733-743)

Quatre autres adolescents encouragent les personnes de tous les âges à participer à ce programme. Ils laissent sous-entendre que tout le monde devrait avoir besoin d'éducation sexuelle, et pas seulement les enfants et les adolescents.

Oui, je le recommande. Pas mal tout le monde, je pense, aurait besoin d'avoir le programme pour plus être informé sur la sexualité, sur la paternité, l'isolement et l'amour. C'est important qu'ils prennent conscience de ce qui se passe. Je trouve que c'est un programme important pour tout le monde. Je pense que l'on n'en sait jamais trop. (Olivier, 796-811)

N'importe qui a besoin d'une affaire comme ça dans sa vie. Il y en a qui n'en a jamais eue, comme des personnes de 40-45 ans, et tu leur montres cette affaire-là et ils ne vont même pas te croire. Ce n'est pas juste bon pour les jeunes. (Justin, 1130-1138)

4.2.2.3.2. Des réticences à recommander le programme à des jeunes en vue de le suivre (3)

Trois adolescents font preuve de quelques réticences à l'égard de la recommandation du programme à d'autres jeunes. Par exemple, Julian et Xavier ne préconisent pas le programme pour les résidents en Centre jeunesse. Selon Xavier, les adolescents hébergés dans ces centres sont suffisamment renseignés sur la sexualité. Julian, quant à lui, ne recommande pas un programme qu'il n'a pas lui-même apprécié.

Je ne le recommande pas vraiment en Centre jeunesse. Ici, on sait déjà tous pas mal c'est quoi le sexe. (Xavier, 118-120)

Moi, à mon avis, je ne le recommanderai pas. Mais, si moi je n'ai pas aimé ça, peut-être que les autres vont l'aimer. Ça dépend. C'est leur choix. (Julian, 453-461)

Enfin, Pierre ne recommande pas tous les thèmes du programme. À cet effet, il juge que la cible de l'amour ne peut s'apprendre par le biais de livres.

Oui, mais mettons pas tous les thèmes. Pour la paternité, la masculinité et pour la protection, dans le fond, ce n'est pas tout le monde qui est au courant, sauf l'amour [...] Parce que ce n'est pas quelque chose de théorique l'amour, faut que ça s'apprenne sur le terrain. Ça ne s'apprend pas de même en paroles. (Pierre, 453-462; 474-484)

4.2.2.3.3. En somme

La plupart des adolescents recommandent le programme APA à d'autres personnes en vue de le suivre. La majorité d'entre eux expliquent cette situation par le fait que, à leur avis, ce programme favorise l'apprentissage sur la sexualité humaine. Selon eux, il devient donc important d'y assister pour s'informer sur ce sujet souvent oublié par leurs parents. Par ailleurs, un petit groupe souligne la nécessité de ne pas forcer cette participation, car ils estiment qu'une assistance volontaire est davantage bénéfique. Cependant, trois jeunes soulèvent certaines réticences à recommander ce programme. Deux d'entre eux estiment qu'il n'est pas nécessaire de le suivre pour apprendre sur la sexualité, tandis qu'un autre juge que la cible de l'amour ne devrait pas être dispensée à l'intérieur du programme APA.

4.3 LES COMMENTAIRES DES INTERVENANTS SUR LEUR EXPÉRIENCE DU PROGRAMME: QUESTIONNAIRES SEMI-DIRIGÉS

Cette troisième partie expose les commentaires des intervenants sur leur expérience du programme APA. L'intégralité de ces propos a été récoltée par le biais de questionnaires semi-dirigés distribués aux treize éducateurs ayant animé le programme. Plus précisément, la première section s'intéresse aux expériences des intervenants en fonction des objectifs poursuivis par le programme. La seconde section se penche sur leurs expériences en fonction des améliorations proposées afin de le bonifier.

4.3.1 Les intervenants s'expriment en fonction des objectifs poursuivis

Cette section se consacre aux points de vue des intervenants en fonction des cinq objectifs poursuivis par le programme. De façon générale, plusieurs éducateurs s'expriment sur l'objectif de vaincre l'isolement par rapport aux questions sexuelles. Selon leurs commentaires, autant les jeunes que les intervenants ont surmonté ce sentiment d'isolement pendant le programme APA. Par contre, peu d'intervenants se sont avancés en regard des autres objectifs du programme.

4.3.1.1 Vaincre l'isolement par rapport aux questions sexuelles

Nous nous intéressons ici au premier objectif du programme qui est de vaincre l'isolement par rapport aux questions sexuelles. En regard de l'objectif général, on remarque que l'ensemble des intervenants estime que la mise en œuvre du programme a permis de favoriser et de faciliter l'intervention sur la sexualité humaine auprès des adolescents hébergés en Centre jeunesse. Ils avancent que le programme leur a permis de se sentir soutenus et assistés, d'approfondir la réalité sexuelle des jeunes et de faciliter l'animation du programme par son concept clé en main. De plus, dix intervenants jugent que ce programme a favorisé la participation, l'expression de soi et le rapprochement des jeunes. Par contre, plusieurs éducateurs font état de facteurs ayant fait obstacle à l'implantation du programme, comme des difficultés liées aux spécificités de la clientèle des adolescents en Centre jeunesse, à des facteurs organisationnels ainsi qu'à la formation et à la supervision.

4.3.1.1.1. Un programme favorisant et facilitant l'intervention sur la sexualité humaine (13)

On constate que tous les éducateurs témoignent du fait que la mise en œuvre du programme APA a permis de mieux encadrer leur intervention sur la sexualité humaine ainsi que leur compréhension de la réalité sexuelle des jeunes. Deux intervenants témoignent même du fait que le programme leur a fait voir une nouvelle façon d'intervenir auprès des adolescents hébergés en Centre jeunesse, c'est-à-dire une animation moins centrée sur le contrôle. Par ailleurs, ce sont la supervision et la formation qui ont marqué le plus le discours des éducateurs. En effet, selon l'ensemble des intervenants, ces deux stratégies leur ont été bénéfiques lors de l'animation du programme. Bref, ils disent s'être sentis soutenus tout au long de l'implantation du programme APA.

La supervision et la formation : deux stratégies facilitant l'animation et la compréhension du programme (13)

L'ensemble des éducateurs (treize sur treize) mentionne que les deux stratégies (la supervision et la formation), qui ont été mises en place pour les aider durant l'implantation du programme, ont facilité son animation et sa compréhension. En ce qui concerne la supervision, onze intervenants rendent compte du fait que ces rencontres ont permis de les soutenir durant l'animation. La liberté d'échanger sur leur expérience du programme est l'un des éléments qui les a le plus stimulés lors des semaines de supervision. À ce sujet, les intervenants mentionnent avoir apprécié les discussions lors de ces rencontres puisqu'elles permettaient de partager des techniques d'animation, de ventiler sur les difficultés rencontrées et de maintenir la motivation. Les éducateurs expliquent également que l'équipe de superviseurs a été attentive à leurs besoins. Certains intervenants mentionnent que leurs questions sont répondues rapidement, d'autres indiquent que les superviseurs ont présenté une bonne écoute, tandis que quelques-uns soulignent que l'équipe de chercheurs leur a offert une disponibilité et un support adéquat. De ce fait, un éducateur reconnaît que les superviseurs ont modifié la formule des supervisions en cours de route afin de s'adapter aux propositions des intervenants. Voici quelques citations présentant leur vision positive des rencontres de supervision :

L'échange des vécus de chacune des équipes permet de se réajuster plus facilement, d'échanger entre nous sur nos difficultés et de se donner de meilleures pistes tant au niveau de l'intervention que des façons de faire. (E1)

Les rencontres et les échanges nous ont permis de se servir des points forts de chaque équipe et ont contribué à garder un bon moral et l'espoir lors des moments difficiles. (E4)

Les gens [les superviseurs] étaient à l'écoute, agréablement ouverts et intéressés à nous entendre. Le mandat de la supervision a largement dépassé les attentes. Il est arrivé à l'occasion que le temps a été utilisé pour ventiler sur d'autres sujets et les gens [les superviseurs] ont été très gentils. (E7)

À souligner, la disponibilité des formateurs pour objectiver notre rôle d'animateur. (E13)

En plus de la supervision, un peu plus de la moitié des intervenants interrogés rapportent que la formation théorique qui leur a été dispensée a facilité leur compréhension des informations

du programme. Plus précisément, six éducateurs mentionnent que cette formation était adéquate et complète. Pour sa part, un intervenant souligne qu'il était aisé de dispenser aux adolescents les informations acquises durant la formation. D'autre part, un éducateur indique que c'est l'animation qui lui a permis de maîtriser les informations acquises durant la formation. Voici leurs témoignages : « Plusieurs jours de formation sur la théorie, animée et rédigée sur papier » (E5) et « La formation et les outils sont assez complets pour nous permettre de bien transmettre l'information » (E1).

Un programme facilitant la compréhension de la réalité sexuelle des jeunes (9)

Neuf intervenants croient que le programme favorise une plus grande compréhension de la réalité sexuelle des adolescents. De ce groupe, cinq éducateurs soulignent que le contenu diversifié du programme est adapté aux jeunes en Centre jeunesse. L'intervenant E5 dit : « Les sujets qui font partie de leur quotidien, qui sont près d'eux... La vulgarisation des thèmes rend la compréhension des idées facile pour les jeunes » (E5) et l'éducateur E10 mentionne que « les thématiques sont appropriées » (E10).

Pour trois intervenants, le programme APA leur a permis d'acquérir des connaissances et un vocabulaire sur la sexualité, ce qui, à leur avis, a facilité son animation. Trois autres intervenants mentionnent que le programme leur a permis d'acquérir une vision beaucoup plus précise du vécu sexuel des jeunes en Centre jeunesse. Leurs propos laissent entrevoir que le programme APA leur a permis, d'une part, d'accéder à une partie cachée de la vie de certains adolescents, par exemple le fait d'avoir utilisé la prostitution pour se procurer de la drogue et, d'autre part, de s'adapter à la réalité des jeunes en confrontant leurs propres stéréotypes à l'égard de la sexualité des adolescents.

Au niveau d'expliquer les choses, j'ai maintenant la base technique, facile à comprendre pour notre clientèle. Le film sur les stéréotypes m'a apporté beaucoup pour les interventions face à l'authenticité. (E7)

Meilleure vision d'ensemble de ce que peuvent vivre les jeunes. Certainement permis de faire preuve de davantage de souplesse et d'adopter des idées moins rigides à l'égard de la sexualité des ados. Ça ramène à une réalité qui s'est éloignée et que l'on juge encore parfois avec des yeux d'adulte. Se faire rappeler ce qui est normal à l'adolescence, ça ne fait pas de tort ! (E5)

[Les] thèmes abordés permettent de mieux comprendre leurs questionnements, leurs connaissances et leur niveau d'ouverture à la sexualité... La constatation que les ados en connaissent peu sur la sexualité amène à s'adapter davantage à leur réalité ! (E13)

Un concept clé en main qui facilite l'animation (7)

Sept intervenants mentionnent que le concept clé en main du programme facilite son animation, telle que sa conception et sa forme. Par ailleurs, l'intervenant E12 reconnaît que même si le programme est structuré, il permet de refléter une touche personnelle durant l'animation. Les propos suivants illustrent cette idée : « J'ai aimé le cahier de bord. Le cheminement, dont les jalons, sont bien posés » (E3), « La forme et la conception des documents le rend facile à consulter » (E4) et « Le concept clé en main favorise l'animation... Mais on peut ajouter une touche personnelle au programme sans se soucier du contenu à élaborer » (E12).

Une animation moins centrée sur le contrôle (2)

Enfin, deux éducateurs soulignent que le programme leur a permis de développer une nouvelle façon d'intervenir auprès des adolescents en favorisant une animation moins centrée sur le contrôle. Par exemple, l'intervenant E1 explique que cette expérience l'a obligé à réviser ses interventions auprès des jeunes. Écoutons ce qu'ils nous disent : « Permet de se réajuster comme animateur, mettre de côté l'aspect contrôle et devenir plutôt une animatrice qui dirige » (E1) et « Je me suis reconnue dans ce rôle d'animateur et je me suis découvert des capacités que je ne connaissais pas » (E5).

4.3.1.1.2. Un programme suscitant la participation, l'expression de soi et le rapprochement des jeunes (10)

En ce qui concerne la perception de changements chez les jeunes, dix éducateurs jugent que le programme APA a suscité la participation, l'expression de soi et le rapprochement des adolescents. En effet, le discours des intervenants montre que, selon eux, les résidents ont fait preuve de participation et de motivation pendant les rencontres du programme. Par exemple, de l'avis des éducateurs, les jeunes ont posé beaucoup de questions et ont suscité de nombreuses discussions. Aussi, neuf intervenants estiment que le programme a favorisé un

rapprochement avec les jeunes, voire l'établissement d'un certain lien de confiance. Enfin, six éducateurs expliquent avoir observé une amélioration de la part des adolescents sur leur manière de s'exprimer sur la sexualité. Selon eux, les jeunes en parlent avec plus de sérieux, plus de respect et avec un vocabulaire plus adéquat.

Un engouement et une bonne participation (10)

Dix éducateurs soulignent que le programme a suscité l'engouement et la participation des adolescents. À cet effet, six d'entre eux rapportent que les jeunes apprécient principalement les activités interactives du programme, telles que les jeux et les documents audiovisuels. D'ailleurs, selon l'expression de l'éducateur E12 qui explique que les jeunes ont « embarqué à 100 % », on comprend que ces activités-jeux ont éveillé une forte implication chez les adolescents : « Jeux, vidéos et questionnaires, les gars ont apprécié et embarqué à 100% » (E12).

Cinq éducateurs indiquent que cet engouement se traduit aussi par de nombreuses questions et discussions pouvant déborder du cadre des ateliers. Par exemple, l'intervenant E4 explique que les périodes d'échange ont permis d'aborder plus en profondeur certains sujets, tels que les ITS, les méthodes de contraception, l'homosexualité et la paternité. L'éducateur E13, quant à lui, précise que l'éducation sexuelle, en étant fixée par un cadre spécifique d'intervention sur la sexualité à chaque semaine, a permis de dépasser cette structure explicite pour se retrouver sur l'unité de vie.

J'ai déjà discuté avec les jeunes des ITS, mais avec le programme, nous sommes allés beaucoup plus loin dans le descriptif des ITS et les traitements possibles et impossibles... Cela amène de nombreuses discussions sur l'homosexualité et sur la paternité... Beaucoup de questions... Par exemple, plusieurs questionnements sur l'avortement. (E4)

Les sujets abordés suscitent des discussions à l'extérieur du cadre des ateliers... La principale qualité de ce programme est d'allouer un moment par semaine pour parler de sexualité en laissant tomber ses inhibitions. (E13)

D'autre part, quatre intervenants mentionnent que les participants sont motivés et intéressés au programme. Par exemple, l'intervenant E13 indique que le programme, en incitant la participation active des adolescents, favorise la concentration des jeunes lors des ateliers.

L'éducateur E5 précise, pour sa part, que cet engouement chez les adolescents n'est pas chose courante en Centre jeunesse.

Pour une fois à Cartier, on sent que les jeunes sont réellement intéressés à quelque chose de positif pendant dix semaines, ce qui est un exploit en soi. Les gars se préparaient et étaient assis et ne bougeaient pas, ce qui n'arrive [habituellement] jamais. (E5)

Un rapprochement entre les éducateurs et les jeunes (9)

En plus de la participation active des adolescents, neuf éducateurs mentionnent que le programme APA a favorisé un rapprochement, voire une forme d'attachement avec les jeunes. Pour certains, le programme a facilité l'approche des éducateurs à aborder la sexualité avec les adolescents. Ils disent que les jeunes sont maintenant moins gênés de venir leur poser des questions, car ils savent que ceux-ci sont à l'aise de parler de sexualité. À leur avis, ce programme leur a permis de rendre visibles leur disponibilité et leur capacité à être une ressource pour les aider. Pour d'autres intervenants, le programme APA les a confrontés à leur timidité à parler de sexualité ainsi qu'à surmonter cette gêne. Voici les propos des éducateurs illustrant cette situation :

Les jeunes savent maintenant que les éducateurs sont impliqués dans le projet, alors je suis plus sollicité pour les questions et les demandes de test de dépistages. (E4)

Les jeunes ont développé une complicité avec les animateurs, et ils étaient à l'aise ensuite de venir demander des condoms. (E5)

Le programme a sensibilisé les jeunes au fait que les éducateurs sont disponibles pour discuter de ces sujets-là... Meilleure approche, une facilité pour certain, car l'activité à ouvert des portes. » (E9)

Les jeunes se sentent plus à l'aise de venir voir les éducateurs pour leur poser des questions, car ils savent que nous abordons ces sujets pendant les ateliers. [Les éducateurs] se sentent un peu plus à l'aise d'intervenir, de poser des questions ou d'informer les jeunes sur la sexualité... Les jeunes sont plus ouverts à parler d'eux et à poser des questions. (E11)

Pour sa part, l'éducateur E7 avance que le programme a favorisé l'établissement d'un lien de confiance entre les éducateurs et les adolescents. Il rapporte d'ailleurs que, depuis

l'implantation du programme, certains jeunes sont venus se confier : « Les jeunes ont développé de la confiance face aux éducateurs et certains se sont confiés » (E7).

Parler mieux de sexualité (6)

Six éducateurs disent avoir remarqué que les adolescents parlent plus adéquatement de sexualité. Par exemple, trois d'entre eux expliquent que les jeunes abordent ce sujet avec davantage de sérieux. Voici un exemple de témoignage en ce sens : « Les jeunes sont plus sérieux lorsqu'ils parlent de sexualité; moins enfantins et moins portés à ridiculiser » (E11). Pour d'autres, depuis que les adolescents ont participé au programme, ils s'expriment sur la sexualité avec plus de respect : « On a observé beaucoup de respect entre les jeunes, entre autres lorsqu'il est question du vécu parfois difficile de certains jeunes (ex. : prostitution avec des hommes) » (E2). Enfin, l'éducateur E4 reconnaît que les jeunes parlent de sexualité avec un vocabulaire plus précis et plus adéquat : « Être capable de dire les vrais mots, par exemple vagin et pénis » (E4).

4.3.1.1.3. Des obstacles à l'implantation du programme (11)

La majorité des éducateurs (onze sur treize) fait état de facteurs ayant fait obstacle à l'implantation du programme APA. Nous avons regroupé ces obstacles en quatre composantes : la clientèle des jeunes hébergés en Centre jeunesse, les facteurs institutionnels, les rencontres de supervision et de formation et la manière d'intervenir sur la sexualité. Ce sont les difficultés propres aux jeunes qui ont suscité le plus de réactions chez les intervenants, car, selon eux, la démotivation et l'immaturité des adolescents ont grandement complexifié l'animation du programme. Pour ce qui est des difficultés institutionnelles, les animateurs expliquent que le manque de temps de préparation, les conflits d'horaire et l'obligation à dispenser le programme sont des facteurs nuisant à leur intervention. Aussi, pour deux intervenants provenant de la même unité de vie, la formation et la supervision ont été deux stratégies secondaires et peu efficaces. Enfin, deux éducateurs jugent que le programme n'a pas vraiment amené de changement sur leur manière d'intervenir sur la sexualité auprès des jeunes. Voici le détail de leurs témoignages.

Difficultés liées aux spécificités de la clientèle des adolescents en Centre jeunesse (6)

Six éducateurs mentionnent que les caractéristiques des jeunes résidant en Centre jeunesse représentent un obstacle important à la mise en œuvre du programme APA. Plus précisément, cinq intervenants mentionnent que le manque de motivation, l'im maturité et l'instabilité de certains adolescents ont rendu l'animation difficile. Par exemple, l'éducateur E3 rapporte que la nécessité de préciser régulièrement le contenu du programme pour éviter les débordements et les incompréhensions des jeunes a rendu l'expérience du programme difficile : « Des remises à l'ordre sont nécessaires à l'occasion... Assez souvent, il faut contextualiser et recadrer pour éviter les débordements et/ou une mauvaise compréhension » (E3). De plus, l'intervenant E9, qui décrit le processus de démotivation des jeunes, estime que ce n'est pas le programme en soi qui a été un obstacle à la participation, à l'implication ou à l'expression de soi, mais plutôt l'im maturité et les difficultés intellectuelles du groupe. Il mentionne d'ailleurs être convaincu que le programme aurait pu fonctionner adéquatement auprès d'un groupe motivé et mature. Prenons connaissance de ce qu'il nous dit à cet effet :

Groupe immature, difficulté à maintenir le cap durant les rencontres, peu de maturation malgré le support... Dans un autre contexte (ex. : dynamique de groupe plus positive), je suis certain que l'activité aurait eu un impact beaucoup plus positif dans les interactions avec les jeunes (ex. : échange, infos plus personnelles, questions face à leurs besoins)... Au début, de la curiosité est observée. Par la suite, c'est de l'intérêt, et suivie de la démotivation et enfin de l'abandon de la part des jeunes... Pas assez d'interaction malgré les échanges dû à une immaturité et à une pauvresse intellectuelle du groupe qui a plutôt besoin de facilité... Groupe et période visée font en sorte qu'il est difficile de maintenir l'engouement et de faire tomber les barrières de l'image et du statut des gars... Très bon programme, mais notre groupe ne permettait pas de maintenir l'activité au niveau souhaité. (E9)

D'autre part, deux éducateurs rapportent que l'hétérogénéité des groupes, surtout en raison de la disparité de l'âge et de leur expérience de vie, a contribué à créer un écart entre les adolescents. Par exemple, un intervenant indique que la préférence de certains jeunes pour un format individuel plutôt que de groupe a complexifié la mise en œuvre du programme. Voici leurs propos : « L'âge et l'expérience [des adolescents] qui diffèrent engendrent des conflits » (E11) et « Les gars de cette unité sont beaucoup plus ouverts aux apprentissages dans du 1 à 1 [individuel] ou en entretien ponctuel, par exemple lorsqu'ils viennent vers nous avec leur question » (E8).

Difficultés liées à des facteurs organisationnels (5)

Cinq éducateurs soulignent avoir éprouvé des difficultés institutionnelles lors de la mise en œuvre du programme APA. À cet effet, quatre d'entre eux rapportent que le manque de temps de préparation a entravé l'animation du programme. Par exemple, l'intervenant E4 indique ne pas avoir eu assez de temps afin de compléter l'ensemble des activités du programme. Pour d'autres, comme l'éducateur E8, l'organisation des horaires a contribué, entre autres, à une diminution du temps attribué aux interventions cliniques auprès des adolescents et à une mauvaise communication entre les animateurs : « Des difficultés dans la gestion d'horaire ont contribué au « flop » dans notre unité. Tout était en place pour les préparer, mais malheureusement, nous n'avions même pas le temps de se parler avant l'animation » (E8). Les intervenants E9 et E13, quant à eux, soulignent les difficultés à trouver du temps pour se préparer à animer les ateliers du programme :

Le manque de temps pour bien préparer notre animation et surtout, hypothéquer notre temps clinique (avec les jeunes) pour animer cette activité a été essoufflant et surtout une grande source d'irritabilité. (E9)

Moi et mon collègue on n'a eu que peu de temps pour nous libérer. Nous n'étions pas toujours suffisamment préparés. (E13)

Également, un éducateur indique que l'obligation à dispenser le programme n'a pas automatiquement amené la motivation à l'animer. Il mentionne avoir ressenti que son collègue et lui portaient à « bout de bras » le programme, sans aide de l'extérieur, mais avec le sentiment qu'ils étaient obligés de le donner : « Mon collègue et moi avons porté l'activité à bout de bras... et l'obligation n'apporte pas la motivation » (E9).

La formation et la supervision : deux stratégies secondaires et peu efficaces (2)

Deux intervenants provenant de la même unité de vie critiquent la nécessité des stratégies (la formation théorique et la supervision) mises en place afin de soutenir l'animation au programme. Plus précisément, ces deux éducateurs mentionnent avoir ressenti que l'objectif des supervisions n'était pas de soutenir les animateurs, mais plutôt d'obtenir des commentaires sur le déroulement du programme. À titre informatif, ces deux intervenants

sont ceux qui ont exclu du programme la quasi-totalité des adolescents de leur unité. Voici leurs citations en ce sens :

Les supervisions étaient plus pour donner du feed-back sur le déroulement du programme, plutôt qu'à aider les animateurs. (E12)

Point négatif : impression que les supervisions étaient destinées aux chercheurs qui voulaient avoir du feed-back sur leur programme, plutôt que [de donner] de l'aide pour l'animation. (E11)

L'intervenant E11 ajoute que les réponses fournies par les superviseurs sont parfois irréalistes considérant la clientèle des adolescents en Centre jeunesse. D'ailleurs, il mentionne que la formation théorique n'a pas suffisamment préparé les animateurs à gérer un groupe difficile et démotivé. Pour sa part, l'éducateur E12 rend compte d'une indifférence face aux supervisions. Il laisse entrevoir que la présence à ces rencontres n'a pas eu d'impact sur le déroulement de la mise en œuvre du programme dans leur unité de vie. Selon lui, ces semaines de supervision sont trop longues et trop centrées sur des thèmes similaires.

Pas de changement perçu suite à l'intervention sur la sexualité (2)

Enfin, deux éducateurs rapportent que le programme n'a pas changé leur manière d'intervenir sur la sexualité auprès des jeunes. Par exemple, l'éducateur E9 indique éprouver encore le sentiment d'être étranger à la sexualité des adolescents. À son avis, le programme ne l'a pas aidé à mieux comprendre la sexualité des jeunes : « Nous restons des étrangers dans cette sphère de leur intimité et nous n'avons pas ou peu d'impact dans cette sphère » (E9). En plus, l'intervenant E1 mentionne que le programme n'a pas eu d'impact sur son intervention en raison du fait qu'il abordait déjà la thématique de la sexualité avec les adolescents. Voici leurs propos sur cette situation : « Le programme n'a pas eu d'effet en tant que tel sur ma façon d'intervenir auprès des jeunes au niveau de la sexualité, puisque je le fais depuis plusieurs années, tant au niveau individuel qu'en groupe » (E1).

4.3.1.1.4. En somme

L'ensemble des éducateurs reconnaît que le programme APA a favorisé et facilité l'intervention auprès des adolescents sur la dimension sexuelle. Dans un premier temps, on remarque que la plupart des intervenants évaluent positivement les deux stratégies de soutien

(la supervision et la formation théorique) qui ont été mises en place afin de faciliter l'implantation du programme. L'analyse des commentaires des intervenants montre que ces derniers se sont sentis soutenus, dirigés et appuyés dans leur démarche d'animation du programme APA. À leur avis, ces stratégies de soutien leur ont permis, à la fois, de comprendre le programme et de prendre un temps d'arrêt pour réfléchir à la meilleure façon d'intervenir auprès des jeunes sur la sexualité. Par exemple, ils indiquent que les supervisions leur ont permis de partager leur expérience du programme ainsi que d'apprendre de nouvelles habiletés d'intervention à partir des commentaires des autres intervenants. Ces deux stratégies ont donc permis à plusieurs éducateurs de se mettre au diapason pour développer une intervention novatrice sur la sexualité auprès des jeunes. Par le fait même, on remarque que plusieurs éducateurs se disent davantage familiarisés avec la réalité sexuelle des adolescents hébergés en Centre jeunesse ainsi qu'avec la manière d'aborder ce sujet avec eux. On peut penser que le programme APA les a tous amenés à se concentrer sur une sphère souvent obscure du vécu des jeunes en internat : leur sexualité. De ce fait, ils disent ressortir du programme avec une vision beaucoup plus précise de la sexualité des adolescents. Il ne s'agit plus uniquement de lecture ou de ouï-dire; ils ont été obligés de communiquer avec les résidents sur ce que ces derniers connaissent et vivent à l'égard de la sexualité. D'ailleurs, les intervenants expliquent avoir grandement aimé le concept clé en main du programme, car à leur avis, ce procédé a hautement facilité son animation. À ce titre, deux intervenants estiment que le programme les a amenés à reconsidérer leur façon d'intervenir auprès des jeunes et de développer une animation moins centrée sur le contrôle. Bref, on se rend compte que le programme a constitué un outil favorisant et facilitant l'intervention des éducateurs en matière de sexualité humaine auprès des jeunes résidant en Centre jeunesse.

En ce qui concerne les changements perçus chez les adolescents, les intervenants considèrent que le programme a favorisé la participation, l'expression de soi et un rapprochement chez les jeunes. En effet, dix éducateurs indiquent que le programme APA a suscité un grand engouement et une participation active chez les jeunes. En plus, les témoignages de neuf éducateurs montrent que le programme a éveillé un rapprochement, voire un certain lien de confiance entre les intervenants et les adolescents. On peut croire que, grâce au programme APA, les éducateurs sont entrés en communication avec les jeunes. Enfin, près de la moitié des intervenants expliquent que les adolescents ayant suivi le programme parlent mieux de

sexualité. Selon eux, les jeunes abordent ce sujet avec plus de sérieux, de respect et de vocabulaire. Ainsi, selon les éducateurs, on constate que le programme APA a favorisé une participation active, l'expression de soi et un rapprochement chez les adolescents.

Cependant, plusieurs intervenants font part de facteurs ayant fait obstacle à l'implantation du programme APA. Ainsi, de l'avis d'un peu moins de la moitié des intervenants, les particularités propres aux adolescents, tel que l'immaturité, les difficultés de compréhension ainsi que la différence d'âge et d'expériences de vie, rendent ardue l'animation du programme. Ils rapportent même devoir faire de la discipline pour contrôler le climat du groupe. Par ailleurs, il faut rappeler que ces adolescents se retrouvent dans ces institutions justement afin de contrer ces difficultés d'immaturité et d'incompréhension. De plus, les commentaires des éducateurs montrent que, combinés aux spécificités de la clientèle, les obstacles institutionnels ajoutent une difficulté à l'intervention et à l'animation sur la sexualité. Bien qu'elles soient extérieures au programme en tant que tel, ces difficultés ont un impact sur la mise en œuvre du programme. Ces commentaires montrent que le milieu d'intervention a un rôle à jouer afin de faciliter la tâche des éducateurs qui dispensent le programme. Enfin, l'analyse du discours des intervenants montre que deux éducateurs ne se sont pas sentis aidés par les différentes rencontres de supervision. Bien que ces critiques n'aient pas été mentionnées par la majorité des intervenants, elles traduisent une réalité importante : les éducateurs désirent être soutenus dans le processus de la mise en œuvre du programme APA.

4.3.1.2 Mieux composer avec sa propre masculinité

Contrairement à la cible sur l'isolement, peu d'intervenants se sont exprimés sur celle de la masculinité. En effet, seulement quatre éducateurs sur treize ont donné leur point de vue sur les changements perçus chez les adolescents face aux ateliers portant sur les stéréotypes sexuels. En lien avec cette visée, seulement deux éducateurs s'expriment favorablement à l'effet d'une modification de leur vision de la masculinité, tandis que deux autres en exposent un point de vue pessimiste.

4.3.1.2.1. Les adolescents remettent en question les modèles préfabriqués (2)

Dans un premier temps, on constate que deux éducateurs, provenant d'unités de vie distinctes, mentionnent que le programme a permis à certains adolescents de remettre en question leur adhésion aux modèles préfabriqués. Par exemple, l'intervenant E2 indique que le programme a permis à un jeune d'atténuer sa vision négative de l'homosexualité : « Les ateliers sur les modèles préfabriqués aident les jeunes à se remettre en question. Par exemple, un jeune a nuancé ses propos au sujet de l'homosexualité suite au programme » (E2). Pour ce qui est de l'éducateur E13, selon lui, le programme a permis aux adolescents de confronter leurs mythes des stéréotypes sexuels : « Le principal effet positif : faire tomber les mythes et les tabous, entre autres, au niveau des modèles préfabriqués véhiculés par les médias (ex. Vin Diesel-Le parrain) » (E13).

4.3.1.2.2. La masculinité : une cible qui ne rejoint pas les adolescents (2)

Deux autres éducateurs provenant d'unités de vie différentes soulignent que les adolescents ont de la difficulté à se remettre en question à l'égard des stéréotypes sexuels. Ils rapportent que la cible de la masculinité ne rejoint pas vraiment les jeunes en Centre jeunesse. Pour sa part, l'intervenant E4 indique que cette cible, dû au fait que le contenu intéresse moins les jeunes, a même fait obstacle à l'implantation du programme APA : « L'expérience est enrichissante, mais difficile au début car le thème des stéréotypes ne rejoint pas les jeunes » (E4). L'éducateur E11 va lui aussi dans le même sens : « Les jeunes ont de la difficulté à se remettre en question en ce qui concerne les stéréotypes » (E11).

4.3.1.2.3. En somme

Les propos des intervenants montre que, dans un premier temps, peu d'éducateurs se sont exprimés sur les changements perçus chez les adolescents sur la cible de la masculinité. D'autre part, un message ambivalent émerge de ces commentaires. Pour deux intervenants, le programme a permis de développer une attitude plus souple à l'égard des stéréotypes sexuels, tandis que selon deux autres éducateurs, la cible sur la masculinité n'a pas su rejoindre les jeunes, jusqu'à faire obstacle à l'implantation du programme.

4.3.1.3 Approfondir l'intimité dans les relations amoureuses

À l'instar de la cible de la masculinité, peu d'intervenants se sont exprimés sur celle de l'amour. En fait, un seul éducateur a donné son point de vue sur les changements perçus chez les adolescents à l'égard de l'objectif d'approfondir l'intimité dans les relations amoureuses.

4.3.1.3.1. Une sensibilisation aux relations de couple (1)

Pour un seul intervenant, la cible sur l'amour a permis de sensibiliser les jeunes aux relations de couple. L'éducateur n'a toutefois pas davantage précisé ce qu'il entend par la notion de « sensibilisation ». Par ailleurs, on peut déduire par ce propos que l'intervenant juge que le programme a permis aux adolescents d'entrer, au moins minimalement, en contact avec une vision plus adéquate des relations amoureuses. Voici son témoignage : « La sensibilisation a ce que veut dire une "relation de couple" » (E1).

4.3.1.3.2. En somme

Seulement un intervenant sur treize a exposé son point de vue sur la perception d'un changement chez les jeunes à l'égard de la cible de l'amour. Cependant, le commentaire de l'intervenant manque de précision. Par le fait même, il devient difficile de dégager la vision des éducateurs face à cette situation. Bref, il nous semble pertinent de se questionner sur le fait que peu d'intervenants aient mentionné leur opinion sur cette cible.

4.3.1.4 Maîtriser les habiletés pour l'utilisation du condom

Ce quatrième volet présente les points de vue des intervenants en fonction de l'objectif qui est de maîtriser les habiletés pour l'utilisation du condom. Seulement quatre intervenants se sont prononcés sur les changements perçus chez les adolescents sur la cible de la protection sexuelle. À leur avis, ces ateliers ont amélioré les connaissances des ITS et des méthodes contraceptives des adolescents, ainsi que développé une attitude plus favorable à l'égard du condom. Un intervenant croit même que le programme a suscité chez les jeunes le recours à des examens de dépistage des ITS.

4.3.1.4.1. Une sensibilisation aux méthodes contraceptives et de protection sexuelle (3)

Trois intervenants expliquent que, selon eux, le programme APA a favorisé une plus grande sensibilisation aux méthodes contraceptives et aux pratiques sexuelles à risque. Les éducateurs reconnaissent que les jeunes en connaissent plus sur la contraception et la protection sexuelle. À leur avis, le programme a permis aux résidants de développer une certaine réflexion au sujet des situations à risque sexuellement. Voici leurs commentaires à cet effet : « Suscite une réflexion de type : quand j'ai une relation sexuelle non protégée, je suis en danger » (E4), « Remarque une grande amélioration sur leur connaissance et une sexualité plus sécuritaire » (E6) et « Les jeunes sont sensibilisés aux méthodes contraceptives » (E12).

4.3.1.4.2. Une nouvelle façon de concevoir et de porter le condom (1)

En lien avec cette sensibilisation aux méthodes de contraception et de protection, un autre intervenant juge que le programme a permis aux adolescents de concevoir et de porter autrement le condom. Vraisemblablement, ce commentaire fait référence à l'association entre le plaisir et le condom qui est présentée dans le programme : « Une nouvelle façon de porter et de s'adapter à l'utilisation du condom. » (E7)

4.3.1.4.3. Un programme qui a suscité beaucoup de demandes de dépistage (1)

L'intervenant E4 croit que le programme a su susciter chez les adolescents beaucoup de demandes de dépistage d'ITS. Cette citation laisse tout de même croire que les adolescents ont développé un sentiment de vulnérabilité à l'égard des infections transmises sexuellement. Voici le propos de cet intervenant : « Beaucoup plus de demandes de dépistage. » (E4)

4.3.1.4.4. En somme

Quatre intervenants seulement ont exprimé leurs points de vue sur les changements perçus chez les adolescents sur la cible de la protection sexuelle. Leur discours montre qu'ils croient que le programme a permis de développer chez les jeunes une vision positive de la protection sexuelle. Par exemple, selon eux, les résidants ont acquis certaines connaissances sur les ITS et les méthodes contraceptives. Un intervenant mentionne même que les adolescents conçoivent différemment le condom. Enfin, un seul éducateur a remarqué que les jeunes manifestent de l'intérêt envers le dépistage d'ITS.

4.3.1.5 Prendre position sur la paternité à l'adolescence

À l'instar des ateliers sur la cible de l'amour, seulement un intervenant a exposé son point de vue à l'égard des rencontres portant sur la paternité.

4.3.1.5.1. Une sensibilisation à la paternité (1)

D'après l'éducateur E1, le programme a permis aux adolescents d'être sensibilisés aux responsabilités et aux implications de la paternité à l'adolescence. Par contre, aucune autre précision n'est accordée par l'intervenant. Ce propos n'indique pas si les adolescents ont modifié leurs attitudes, leur intention ou leur comportement face à la paternité. Voici la citation de l'intervenant : « Sensibiliser les jeunes aux responsabilités et aux implications de la paternité. » (E1)

4.3.1.5.2. En somme

Vraiment très peu d'informations proviennent des éducateurs sur la cible de la paternité. Il devient donc difficile de se prononcer sur cette situation du point de vue des intervenants. Par contre, le commentaire recueilli laisse entrevoir que le programme aurait permis aux jeunes d'apprendre les conséquences de la paternité à l'adolescence, sous forme de responsabilités et d'implications.

4.3.2 Les intervenants proposent des améliorations pour bonifier le programme APA

Cette deuxième section présente les commentaires des intervenants en fonction des suggestions qu'ils ont proposées pour améliorer le programme APA. Nous avons regroupé ces propositions en trois composantes : modifier la structure du programme afin de favoriser un plus grand soutien des éducateurs, modifier le contenu du programme en ajoutant des informations plus concrètes sur la sexualité et modifier le matériel et les outils éducatifs du programme pour développer l'intérêt et la concentration des adolescents. Voici le détail de leurs témoignages.

4.3.2.1 Une structure à modifier : plus de soutien pour les intervenants (12)

Douze intervenants proposent différentes suggestions pour améliorer la structure du programme APA. Par ailleurs, la même suggestion revient dans chacun de ces

commentaires : les éducateurs veulent être davantage soutenus dans la mise en œuvre de ce programme. D'une part, les propos des intervenants recourent l'importance d'établir des conditions favorables à la formation et à la supervision, et d'autre part, ils soulèvent la nécessité de l'implication du milieu institutionnel du Centre jeunesse pour les aider à implanter le programme APA.

L'établissement de conditions favorables à la formation et à la supervision (9)

Neuf éducateurs mentionnent l'importance de l'établissement de conditions favorables autant pour la formation que pour la supervision au programme APA. À cet effet, quatre intervenants suggèrent de leur accorder un temps de libération pour qu'ils puissent assister aux supervisions sans faire obstacle à leurs tâches cliniques et administratives : « Que cela n'empiète pas sur le temps de libération » (E7) et « Libérer davantage les éducateurs pour permettre une préparation adéquate » (E13).

Trois éducateurs recommandent aussi de favoriser davantage les échanges entre les intervenants lors des journées de formation et de supervision en minimisant l'aspect théorique et le contrôle. Les propos de cet intervenant témoignent bien de cette situation : « Je crois qu'il est important de conserver la formule d'échanges entre les équipes lors des supervisions et de laisser tomber l'aspect théorique. C'est, à mon sens, la formule la plus gagnante et bénéfique. » (E1)

Dans le même ordre d'idées, deux éducateurs proposent de raccourcir le temps des supervisions en minimisant la présentation des activités. Voici le témoignage de l'éducateur E5 : « Pas besoin de voir en long et en large les activités (d'ailleurs, vous vous êtes ajustés). Pour ma part, à 14h30, c'est après une journée bien remplie, j'ai baillé quelques fois ! »

Amélioration de l'organisation: espace, temps et ressources humaines (5)

Cinq intervenants proposent des améliorations au niveau de l'organisation de l'implantation du programme, tel que l'espace, le temps et les ressources humaines. Par exemple, deux éducateurs rapportent qu'il serait pertinent d'améliorer le local d'animation afin d'avoir à leur disposition un espace approprié pour dispenser le programme. Dans un même ordre d'idées, un autre intervenant propose de réduire le nombre d'activités par atelier. Ce dernier

recommande également l'obtention d'un minimum d'heures de préparation pour les éducateurs : « Diminuer le nombre d'activités par atelier... S'assurer que les éducateurs ont une heure minimum de préparation. » (E2)

Enfin, un intervenant mentionne qu'il serait intéressant d'inclure au sein du programme la présence de personnes spécialisées dans le domaine de la sexualité: « Plus grande présence pour les spécialistes du domaine lors de l'animation des ateliers (plus d'impacts sur les adolescents quand c'est un intervenant de l'extérieur). » (E13)

4.3.2.2 Un contenu à modifier : des informations concrètes sur la sexualité (10)

Dix éducateurs soulèvent plusieurs propositions pour améliorer le contenu du programme APA afin qu'il soit le plus concret possible pour les adolescents. À cet effet, cinq intervenants proposent de réduire la quantité de lecture et de théorie à l'intérieur du journal de bord. Dans le même sens, trois éducateurs suggèrent de fournir plus d'informations concrètes sur la sexualité, par exemple sur les ITS et sur le fonctionnement des organes génitaux. De l'avis de l'éducateur E11, les adolescents ont de nombreuses questions en ce sens : « Avoir plus d'informations sur les ITS, sur les relations sexuelles, organes génitaux, c'est-à-dire avoir des infos de base, car les gars ont beaucoup de questions. »

Également, l'éducateur E2 conseille de développer une nouvelle façon d'aborder l'homosexualité en apportant plus d'informations sur le sujet. La citation suivante indique qu'une approche plus directe sur l'homosexualité diminuerait les réactions des jeunes sur cette thématique : « Développer l'aspect de l'orientation sexuelle. Plus d'information pour diminuer l'anxiété et l'agressivité des gars lorsqu'il est question d'homosexualité. »

Un autre intervenant suggère de développer davantage l'aspect de la paternité, en particulier l'engagement et les responsabilités. Enfin, il a été proposé par un dernier éducateur d'accorder moins d'emphasis aux stéréotypes sexuels dans le programme.

4.3.2.3 Un matériel et des outils éducatifs à modifier : favoriser l'intérêt et la concentration (10)

Dix intervenants soulèvent l'idée qu'il serait pertinent de modifier le matériel du programme APA pour le rendre plus dynamique afin de favoriser l'intérêt et la concentration des

adolescents. À ce titre, des éducateurs proposent d'ajouter et d'améliorer les jeux interactifs du programme, par exemple en augmentant leur niveau de difficulté ou en ajoutant plus de questions : « Améliorer et continuer à développer les jeux du programme » (E2). D'autres intervenants suggèrent d'ajouter et d'améliorer les documents audiovisuels pour susciter l'attention des jeunes : « Plus de support audio-visuel pour susciter l'attention, ex : reportage sur le sujet du jour. Le matériel pourrait être mieux adapté, les activités devrait être plus interactives avec plus de support audio-visuel, par exemple vidéo spécialisé, reportage etc. » (E9). Deux éducateurs recommandent aussi d'améliorer l'affiche du programme : « L'affiche ne semble pas les rejoindre, car le personnage ne leur ressemble pas » (E1). Enfin, un intervenant conseille d'éliminer l'activité des photoromans et un autre suggère d'éliminer l'utilisation du drapeau pour l'ombudsman. Voici ce qu'ils nous suggèrent en ce sens : « Éliminer le jeu « photoroman » (E2) et « À bas le drapeau ! » (E5).

4.3.2.4 En somme

Dans un premier temps, on peut constater que les intervenants ont été bavards sur les améliorations pour bonifier le programme APA, puisque plusieurs suggestions ont été proposées. Par ailleurs, c'est la structure du programme qui a soulevé le plus de suggestions chez les éducateurs. L'analyse de leur discours nous fait voir qu'ils souhaitent que des dispositions soient mises en œuvre au plan organisationnel afin de faciliter l'animation et l'intervention sur la sexualité auprès des adolescents hébergés en Centre. À cet effet, ils suggèrent que des conditions favorables, telles qu'un temps de libération, leur soient accordées afin d'être en mesure d'assister aux rencontres de supervision et de formation. D'autres intervenants soulignent l'importance d'implanter une structure autour de l'implantation du programme, comme un temps de préparation aux ateliers, un espace approprié ainsi qu'une implication de personnes spécialisées sur la sexualité humaine. Bref, les commentaires des éducateurs sur l'aspect de la structure du programme nous laissent comprendre qu'ils revendiquent un certain engagement et soutien de la part de leur direction pour arriver à se sentir aptes à le dispenser.

Pour ce qui est du contenu du programme, dix intervenants expliquent que celui-ci devrait inclure des informations plus concrètes sur la sexualité. D'après eux, il est nécessaire que le

programme APA soit le plus pratique possible pour arriver à rejoindre l'ensemble des adolescents. Pour ce faire, ils suggèrent de minimiser l'aspect théorique afin de mettre l'accent sur des renseignements utiles et « punch » de la sexualité humaine, comme les organes génitaux et les relations sexuelles. Leurs témoignages laissent entendre que pour accrocher les jeunes, le programme doit susciter leur curiosité. Un éducateur soulève même l'idée de diminuer l'importance accordée aux modèles stéréotypés, élément qui, à son avis, est trop abstrait pour les adolescents résidant en internat.

Enfin, dix éducateurs suggèrent de modifier le matériel et les outils éducatifs du programme afin de les rendre davantage dynamiques. L'analyse de leur discours fait voir qu'une autre technique pour susciter l'intérêt des adolescents hébergés en Centre jeunesse serait d'instaurer des activités-jeux favorisant leur participation et leur dynamisme. Pour ce faire, ils proposent d'ajouter des questions dans le jeu de serpents et échelles et d'augmenter le nombre de documents audiovisuels. Certains conseillent même de retirer le jeu des photoromans qui, à leur avis, est trop complexe et pas assez actif. De plus, les intervenants proposent de supprimer le rôle de l'ombudsman qui, à leur sens, suscite la discorde plutôt que le respect. Bref, selon les éducateurs interrogés, il serait important d'ajouter un peu plus de matériel et d'outils éducatifs actifs pour favoriser la participation des adolescents.

4.4 LES POINTS DE VUE DES ADOLESCENTS SUR LEUR EXPÉRIENCE DU PROGRAMME: QUESTIONNAIRES DIRIGÉS

Cette quatrième partie présente les points de vue d'adolescents sur leur expérience du programme APA en fonction du questionnaire dirigé qui leur a été distribué. Vingt-neuf adolescents ayant participé au programme ont répondu à ce questionnaire. Cette partie se divise en deux sections : la première s'attarde sur l'appréciation des jeunes du programme et la seconde fait état des changements perçus des adolescents suite au programme.

4.4.1 Appréciation des adolescents du programme APA

Tableau 5.1
Appréciation des adolescents du programme APA (n=29)

Composantes visées	Oui (%)	Neutre (%)	Non (%)
Satisfaction du programme	51,7	41,4	6,9
Content d'avoir participé	55,2	13,8	31,0
Vouloir participer à nouveau	57,1	21,4	21,4

Pour ce qui est de la satisfaction générale des adolescents du programme APA, on constate que 51,7% rapportent être satisfaits, 41,4% indiquent être plus ou moins satisfaits et 6,9% d'entre eux se disent insatisfaits. Plus précisément, 31% des jeunes se disent mécontents d'avoir participé au programme, 13,8% se disent moyennement contents et 55,2% se disent contents. Enfin, on remarque que 21,4% des participants ne veulent pas participer à nouveau au programme APA, 21,4% le veulent plus ou moins, tandis que 57,1% rapportent vouloir y participer une seconde fois.

4.4.2 Changements chez les adolescents suite au programme APA

En ce qui a trait à la cible de *l'isolement*, 58,6% des jeunes considèrent qu'ils discutent plus facilement de sexualité depuis le programme APA, 34,5% considèrent être restés les mêmes et 6,9% considèrent qu'ils en discutent moins facilement. Dans un même ordre d'idées, 44,8% des adolescents estiment qu'ils posent plus de questions sur la sexualité depuis le programme, 44,8% estiment être restés les mêmes et 10,3% estiment qu'ils posent moins de questions. En plus, on constate que 44,8% des participants disent parler plus adéquatement de sexualité depuis le programme APA, 48,3% jugent avoir resté les mêmes et 6,9% jugent en parler moins bien.

Tableau 5.2
Changements des adolescents du programme APA (n=29)

Composantes/cibles	Effet favorable (%)	Aucun effet (%)	Effet défavorable (%)
1. Isolement			
Parler facilement de sexualité	58,6	34,5	6,9
Poser des questions sur la sexualité	44,8	44,8	10,3
Parler adéquatement de sexualité	44,8	48,3	6,9
2. Masculinité			
Critiquer les stéréotypes masculins	48,1	40,7	11,1
Critiquer les stéréotypes féminins	48,1	44,4	7,4
Adopter des composantes souples	66,7	0,0	33,3
3. Amour			
Capable d'être intime	58,6	0,0	41,4
Connaître les aspects de la séduction	65,5	0,0	34,5
4. Protection sexuelle			
Capable d'utiliser un condom	57,1	35,7	7,1
Demander des condoms	53,6	32,1	14,3
Connaître les ITS	89,3	0,0	10,7
5. Paternité			
Connaître contraceptions d'urgence	82,8	0,0	17,2
Connaître responsabilités paternité	82,8	0,0	17,2

Pour ce qui est de la cible de la *masculinité*, 48,1% des jeunes indiquent être plus capables de critiquer les stéréotypes masculins depuis le programme APA, 40,7% indiquent être restés les mêmes, tandis que 11,1% indiquent être moins capables de les critiquer. Dans le même sens, 48,1% des adolescents rapportent être plus capables de critiquer les stéréotypes féminins, 44,4% rapportent être restés les mêmes et 7,4% rapportent être moins capables de les critiquer. Enfin, 66,7% des participants se disent être plus capables d'adopter des comportements masculins souples depuis le programme APA, comparativement à 33,3% qui soulignent en être moins capables.

En ce qui concerne la cible de *l'amour*, on remarque que 58,6% des jeunes mentionnent se sentir plus capables d'être intimes depuis le programme APA, tandis que 41,4% s'en sentent

moins capables. De plus, 65,6% des adolescents reconnaissent qu'ils connaissent mieux les comportements de séduction, comparativement à 34,5% qui jugent les connaître moins bien.

En ce qui a trait à la cible de la *protection sexuelle*, on constate que 57,1% des adolescents rapportent se sentir plus capables d'utiliser un condom lors de leurs prochaines relations sexuelles, 35,7% rapportent être restés les mêmes et 7,1% rapportent s'en sentir moins capables. De plus, 53,6% des jeunes disent demander plus de condoms lors de sorties, 32,1% disent être restés les mêmes et 14,3% disent en demander moins. Enfin, 89,3% des participants considèrent connaître mieux les ITS depuis le programme APA, comparativement à 10,7% qui considèrent les connaître moins bien.

Finalement, concernant la cible de la *paternité*, on voit que 82,8% des adolescents disent qu'ils connaissent mieux les méthodes de contraception d'urgence ainsi que les responsabilités et les implications de la paternité à l'adolescence, tandis que 17,2% rapportent les connaître moins bien.

4.5 LES POINTS DE VUE DES ÉDUCATEURS SUR LEUR EXPÉRIENCE DU PROGRAMME APA : QUESTIONNAIRES DIRIGÉS

Cette dernière partie fait état des points de vue des éducateurs sur leur expérience du programme APA à partir de questionnaires dirigés qui leur ont été distribués. Les treize intervenants ayant dispensé le programme ont répondu à ces questions. Cette partie comporte deux sections : l'appréciation des éducateurs du programme et les changements chez les intervenants suite à la formation et au programme, ainsi que les changements qu'ils ont perçus chez les adolescents suite au programme.

4.5.1 Appréciation des éducateurs du programme APA

Tableau 5.3
Satisfaction des éducateurs du programme APA (n=13)

Composantes visées	Oui (%)	Neutre (%)	Non (%)
Les manuels du programme	100,0	0,0	0,0
Le matériel du programme	84,6	15,4	0,0
Le soutien de l'équipe UQAM	100,0	0,0	0,0
Préparations hebdomadaires	92,3	7,7	0,0
Retours hebdomadaires	84,6	15,4	0,0

En regard de la satisfaction des éducateurs, on remarque que tous se disent satisfaits des manuels du programme APA. Pour ce qui est du matériel du programme, 84,6% des intervenants se disent satisfaits, tandis que 15,4% rapportent ne pas avoir d'opinion sur la question. Aussi, 100% des éducateurs mentionnent être satisfaits du soutien de l'équipe de chercheurs. En ce qui a trait à la préparation hebdomadaire offerte aux animateurs, 92,3% d'entre eux indiquent être satisfaits, comparativement à 7,7% qui indiquent ne pas avoir d'opinion sur la question. Enfin, 84,6% des éducateurs disent être satisfaits des retours hebdomadaires, tandis que 15,4% disent ne pas avoir d'opinion.

4.5.2 Changements perçus par les éducateurs suite au programme APA

Dans un premier temps, nous avons demandé aux éducateurs s'ils jugent que le programme APA et la formation ont modifié ou non leur façon d'intervenir en matière de sexualité auprès des adolescents. On remarque que 91,7% des éducateurs estiment que le programme leur a aidé à intervenir auprès des jeunes sur la question de la sexualité, tandis que 8,3% disent ne pas avoir d'opinion sur ce sujet. Aussi, 100% des animateurs considèrent que la formation théorique les a outillé à mieux intervenir sur la sexualité en plus de leur avoir aidé à comprendre le contenu du programme APA. Par ailleurs, 91,7% des intervenants croient que la formation leur a donné des pistes de compréhension sur la sexualité des adolescents, comparativement à 8,3% qui indiquent ne pas avoir d'opinion sur la question.

Tableau 5.4

Perception des éducateurs que le programme APA et la formation théorique ont modifié ou non leur façon d'intervenir en matière de sexualité auprès des adolescents (n=13)

Composantes	Oui (%)	Neutre (%)	Non (%)
Programme a aidé à intervenir	91,7	8,3	0,0
Formation a ouillé pour intervenir	100,0	0,0	0,0
Formation a aidé à saisir le contenu	100,0	0,0	0,0
Formation a aidé pour la sexualité des jeunes	91,7	8,3	0,0

Différentes questions ont également été posées aux éducateurs afin de comprendre leur perception des changements chez les adolescents suite au programme APA. Pour la cible de *l'isolement*, tous les éducateurs considèrent que les adolescents présentent plus de facilité à discuter et à poser des questions sur la sexualité. Par ailleurs, 76,9% des intervenants jugent que la façon de parler de sexualité des jeunes s'est améliorée, tandis que 23,1% considèrent qu'ils n'ont pas changé.

En ce qui a trait à la cible de la *masculinité*, 69,2% des intervenants rapportent que le programme APA a eu un effet favorable sur la capacité des jeunes à critiquer les stéréotypes masculins, 15,4% jugent qu'il a eu un effet défavorable, tandis que 15,4% croient que le programme n'a eu aucun effet. Pour ce qui est de la capacité des adolescents à critiquer les stéréotypes féminins, 46,2% des éducateurs disent que le programme a eu un effet favorable, 38,5% disent qu'il n'a eu aucun effet et 15,4% disent qu'il a produit un effet défavorable. Enfin, 53,8% des intervenants jugent que le programme APA a eu un effet favorable sur la capacité des adolescents à adopter des comportements masculins plus souples, 30,8% estiment qu'il n'a eu aucun effet et 15,4% considèrent qu'il a eu un effet défavorable.

Pour la cible de *l'amour*, 61,5% des éducateurs croient que le programme APA a amélioré la capacité d'intimité des adolescents, comparativement à 38,5% qui croient qu'il n'a eu aucun effet. De plus, 76,9% des intervenants estiment que le programme a eu un effet favorable sur

la compréhension des jeunes des comportements de séduction, tandis que 23,1% estiment qu'il n'a eu aucun effet.

Tableau 5.5
Perception des éducateurs des changements chez les adolescents
suite au programme APA ($n=13$)

Composantes/cibles	Effet favorable (%)	Aucun effet (%)	Effet défavorable (%)
1. Isolement			
Parler facilement de sexualité	100,0	0,0	0,0
Poser des questions sur la sexualité	100,0	0,0	0,0
Parler adéquatement de sexualité	76,9	23,1	0,0
2. Masculinité			
Critiquer les stéréotypes masculins	69,2	15,4	15,4
Critiquer les stéréotypes féminins	46,2	38,5	15,4
Adopter des composantes souples	53,8	30,8	15,4
3. Amour			
Capable d'être intime	61,5	38,5	0,0
Connaître les aspects de la séduction	76,9	23,1	0,0
4. Protection sexuelle			
Capable d'utiliser un condom	92,3	7,7	0,0
Demander des condoms	54,5	45,5	0,0
Connaître les ITS	92,3	7,7	0,0
5. Paternité			
Connaître contraceptions d'urgence	76,9	23,1	0,0
Connaître responsabilités paternité	61,5	23,1	15,4

En ce qui a trait à la cible de la *protection sexuelle*, 92,3% des intervenants jugent que le programme a eu un effet favorable sur la capacité des jeunes à utiliser un condom ainsi que sur leurs connaissances des ITS, tandis que 7,7% jugent qu'il n'a eu aucun effet. Aussi, 54,5% des éducateurs disent que programme a eu un effet favorable sur le fait que les

adolescents demandent des condoms lors des sorties, comparativement 45,5% qui disent qu'il n'a eu aucun effet.

Finalement, pour ce qui est de la cible de la *paternité*, 76,9% des animateurs considèrent que le programme APA a eu un effet favorable sur les connaissances des adolescents sur les méthodes de contraception d'urgence, comparativement à 23,1% qui considèrent qu'il n'a eu aucun effet. Également, 61,5% des intervenants croient que le programme a eu un effet favorable sur la conscience des adolescents des responsabilités et des implications de la paternité à l'adolescence, 23,1% croient qu'il n'a eu aucun effet et 15,4% croient qu'il a eu un effet défavorable.

CHAPITRE V

DISCUSSION

La discussion des points de vue des adolescents et des éducateurs sur leur expérience du programme APA vise, dans un premier temps, à en faire ressortir les forces et les faiblesses. Par la suite, sont exposées différentes améliorations afin de bonifier le programme. Dans un troisième temps, est discuté l'impact du mémoire sur l'évaluation et la planification de programmes d'éducation sexuelle, particulièrement en regard du paradigme constructiviste. Enfin, les limites de cette étude sont exposées en lien avec les critères de scientificité de la méthodologie qualitative.

5.1 LES FORCES ET FAIBLESSES DU PROGRAMME APA

Nous débutons ce chapitre en présentant les forces et les faiblesses du programme APA. Pour ce faire, nous nous référons au modèle pluraliste-constructiviste de Guba et Lincoln (1989) afin de mettre en parallèle les commentaires des trois acteurs impliqués dans le programme APA : les agents (les éducateurs ayant dispensé le programme), les bénéficiaires (les adolescents ayant participé au programme) et les victimes (les adolescents ayant été écartés du programme). Une comparaison sera également établie selon les cinq méthodes de cueillette de données utilisées.

5.1.1 Un programme qui rejoint : forces du programme APA

La synthèse des points de vue des adolescents et des éducateurs nous amène à dire que le programme APA a rejoint autant les bénéficiaires que les agents. De manière générale, ces deux groupes disent avoir grandement apprécié leur expérience du programme. Par exemple, la majorité des adolescents recommande le programme à d'autres jeunes en vue de le suivre. Ce constat détonne avec le préjugé souvent rapporté dans les écrits scientifiques que l'éducation sexuelle n'intéresse pas les garçons (Davidson, 1996; Hilton, 2001). On

remarque que les bénéficiaires ont participé avec intérêt au programme APA, allant même jusqu'à créer un rapprochement entre les jeunes et les intervenants. De plus, à l'instar des constats de Buston et Wight (2006), les jeunes ayant participé au programme APA indiquent qu'une des grandes forces de ce programme est qu'il permet d'apprendre sur la sexualité. De ce fait, on observe que plusieurs bénéficiaires disent spontanément avoir pris conscience de l'importance de toujours porter un condom et des implications de la paternité à l'adolescence. L'importance du matériel et des outils éducatifs interactifs et ludiques est peut-être un des facteurs pouvant expliquer l'influence du programme APA. Pour ce qui est des intervenants, on constate qu'ils se disent contents de leur expérience d'animation du programme APA. Selon leurs dires, ils se sont sentis soutenus et outillés pour dispenser adéquatement le programme. Bref, on peut penser que le programme a su répondre, au moins partiellement, aux intérêts de ces deux groupes.

5.1.1.1 Un niveau d'intérêt et d'engouement favorisant un rapprochement entre les jeunes et les intervenants

Autant les commentaires des bénéficiaires que ceux des agents ont montré que ces deux groupes ont participé avec engouement au programme APA. Pour ce qui est des jeunes, les informations recueillies indiquent que la majorité d'entre eux ont semblé motivés et intéressés par les ateliers du programme. Des situations rapportées, telles qu'un jeune ayant complété l'ensemble de son journal de bord après la première semaine ou un autre indiquant n'avoir jamais quitté un atelier en se disant qu'il n'aimait pas le programme, font voir que la plupart des bénéficiaires ont qualifié de façon positive leur expérience du programme. Cet intérêt peut s'observer également par les nombreuses discussions que les adolescents ont soulevées pendant les ateliers. En effet, la plupart des jeunes disent que le programme leur a permis de discuter ouvertement et librement de sexualité. Contrairement au rapport préalable à l'élaboration du programme qui indiquait que les jeunes en Centre jeunesse se sentaient laissés à eux-mêmes en matière de sexualité (Manseau et Blais, 2002), on constate que l'implantation du programme APA a permis aux bénéficiaires d'en parler explicitement. Ce rapport de recherche avait montré que les discussions sur la sexualité des résidents étaient fréquemment censurées par les éducateurs (Manseau et Blais, 2002). Toutefois, bon nombre de jeunes interrogés sur la mise en œuvre du programme APA avançaient qu'ils ont pu aborder

aisément le sujet tabou qu'est la sexualité. Ils ajoutent même que, plusieurs fois, leurs discussions ont débordé du cadre du programme APA. D'ailleurs, plusieurs d'entre eux estiment que ce lieu de parole constitue une force considérable du programme.

Il est possible de penser que cette liberté et ouverture de la part des adolescents à discuter de sexualité s'est manifestée en raison de leur vision positive de l'animation de leurs intervenants. En effet, la majorité des adolescents, tant au cours des entrevues individuelles que dans les questionnaires dirigés, reconnaissent que leurs éducateurs ont été très compétents lors de l'animation du programme. Cette situation laisse entrevoir que les jeunes ont apprécié leurs intervenants surtout parce que ces derniers se sont intéressés à eux et ont pris le temps de les écouter réellement. Ce constat est d'ailleurs rapporté par certaines études qui montrent que les adolescents de sexe masculin veulent des intervenants en matière de sexualité qui soient empathiques et capables de créer une ambiance sécuritaire où chacun peut discuter ouvertement de sujets embarrassants (Davidson, 1996; Hilton, 2003; Marsiglio, 2003). Bref, les bénéficiaires rencontrés en entrevues rapportent ne plus voir leurs éducateurs uniquement comme des émissaires de la discipline, mais aussi comme des ressources disponibles pour eux.

Conséquemment, nous croyons que cette forme d'éloge à l'animation des intervenants a conduit à un rapprochement entre les bénéficiaires et les agents, car autant les jeunes que les éducateurs disent avoir constaté l'établissement d'un certain lien de confiance entre les deux groupes. Cette connexion entre les adolescents et les intervenants autour de la sexualité représente un virage à cent quatre-vingt degrés comparativement au contexte d'isolement rapporté par l'étude de Manseau et Blais (2002). À titre indicatif, ce rapport a décrit un milieu institutionnel où les résidants sont peu enclins à discuter de sexualité avec les éducateurs et où un véritable climat de tension est le lot quotidien entre les adolescents et les intervenants. Par ailleurs, l'évaluation du programme APA fait voir que plusieurs intervenants ont ressenti un rapprochement avec les jeunes, car selon eux, les adolescents semblent plus à l'aise de venir leur poser des questions. À l'instar des bénéficiaires, les éducateurs constatent que les discussions débordent du cadre des ateliers. Ils doivent maintenant répondre à une panoplie de questionnements, et cela, à l'extérieur des périodes consacrées au programme. Ainsi, les

deux groupes rencontrés avancent que le sujet de la sexualité du programme APA a été une occasion pour créer un lien de confiance entre les jeunes et les intervenants.

En regard des changements perçus suite au programme APA, on remarque que les adolescents et les intervenants, tant au cours des entrevues individuelles que des questionnaires dirigés et semi-dirigés, croient que le programme a permis à plusieurs jeunes de développer une manière de parler de sexualité plus respectueuse et plus sérieuse. Cette façon d'aborder la sexualité est une modification en regard de l'étude de Manseau et Blais (2002) qui avait fait état de peu de discussions franches et sérieuses concernant le sujet de la sexualité. Dans cette optique, on peut penser que le programme APA, en ayant établi un climat de confiance entre les intervenants et les jeunes, a favorisé un changement chez les adolescents sur leur propos concernant la sexualité.

On constate donc que le programme APA a, d'une certaine façon, obligé les adolescents et les intervenants à échanger sur la sexualité, un sujet considéré initialement interdit en Centre jeunesse. On peut croire que le cadre explicite du programme a servi d'élément déclencheur à une réflexion approfondie sur la sexualité. Ainsi, à l'instar de Davidson (1996) et de Marsiglio (2003), nous considérons qu'un programme d'éducation sexuelle s'adressant aux garçons devrait nécessairement miser sur la discussion. De prime abord, il peut sembler risqué d'élaborer un programme de prévention ciblant la clientèle des jeunes hommes autour de la parole, puisque les stéréotypes sexuels traditionnels veulent que les adolescents de sexe masculin n'expriment pas aisément leurs pensées et leurs affects (Dulac, 2000; Pleck, Sonenstein et Ku, 1994; Pollack, 2001; Richmond et Levant, 2003). Cependant, l'expérience du programme APA montre qu'il en est tout autrement. Les garçons semblent fortement enclins à vouloir partager leur expérience, leur vécu et leur compréhension en matière de sexualité. Ce constat converge avec ceux de l'étude évaluative de Langevin et Lindsay (1993) qui montrent que leur programme d'éducation sexuelle a conduit les adolescents de sexe masculin à être en mesure d'entrer en relation les uns avec les autres, à être aptes à utiliser les bons termes et à être capables de parler de sexualité sérieusement. Au même titre que le rapportent Davidson (1996), Hilton (2001) et Marsiglio (2003), il nous semble important d'établir un climat de confiance et d'acceptation lors d'une intervention en matière de sexualité. Afin de parvenir à cette atmosphère de confiance, nous croyons qu'il est primordial

de mettre en œuvre une structure favorisant une bonne animation de la part des agents. À notre avis, le lien entre les agents et bénéficiaires est une clé importante dans la réussite d'un programme d'éducation sexuelle.

5.1.1.2 Le sentiment d'être outillé et soutenu chez les éducateurs

La présente évaluation montre qu'un des moyens pour que l'animation des agents soit efficace consiste en la mise en œuvre d'une structure permettant de les outiller et de les soutenir, telle qu'une formation, une supervision et un programme clé en main. Or, on constate que la majorité des intervenants ayant dispensé le programme ont grandement apprécié ces stratégies de soutien, de formation et d'encadrement mises à leur disposition. En outre, les questionnaires dirigés montrent que les éducateurs sont satisfaits du manuel et du matériel du programme, du soutien de l'UQAM, de la préparation ainsi que du retour hebdomadaire.

Le rapport de Manseau et Blais (2002) a fait état d'une perplexité de la part des éducateurs à l'égard de l'implantation d'un programme d'éducation sexuelle en Centre jeunesse, principalement face à la crainte de ne pas être suffisamment informés sur la sexualité ainsi qu'à celle de se faire imposer une formation qui ne les enchante guère. Par ailleurs, notre étude évaluative fait voir que les stratégies mises en place ont, selon les dires de la majorité des intervenants interrogés, permis de faciliter l'animation et la compréhension du programme APA, ainsi que la compréhension de la réalité sexuelle des adolescents résidant en Centre jeunesse. Cette situation détonne avec celle proposée par Buston, Wight et Scott (2001) sur le fait qu'habituellement les intervenants se sentent laissés à eux-mêmes et très peu guidés lors de l'implantation d'un programme d'éducation sexuelle. Par ailleurs, la plupart des éducateurs interrogés estiment que l'expérience du programme APA, autant l'animation que la formation et la supervision, leur ont permis d'entrer en contact avec une sphère de la vie des jeunes qui leur est souvent cachée, à savoir leur sexualité. Nous croyons que cette attention portée à la vie sexuelle des adolescents a pu être bénéfique sur la façon d'intervenir des éducateurs. Ce constat recoupe celui souvent proposé dans les écrits scientifiques sur la nécessité de former les intervenants dispensant un programme d'éducation sexuelle (Ayotte, Michaud et Brodeur, 1992; Buston et Wight, 2002; Kirby, 2001; Manseau,

Blais et Turcotte, 2005; Santé Canada, 2003; Turcotte, 2002; Walker, Green et Tilford, 2003; Wight, Raab, Henderson, Abraham, Buston, Hart et Scott, 2002). Selon ces auteurs, tout éducateur et enseignant se destinant à dispenser une forme quelconque d'éducation sexuelle auprès d'adolescents, devrait suivre une formation en matière de sexualité afin d'être habilité à répondre à leurs questions et à intervenir auprès d'eux. De ce fait, un intervenant explique que le programme APA l'a amené à modifier son approche auprès des adolescents en Centre jeunesse : il dit être moins centré sur le contrôle et davantage sur l'animation.

D'autre part, nous estimons que l'implantation de différentes stratégies de soutien a pu contribuer à créer chez les intervenants un certain lien d'appartenance à l'endroit du programme APA. Les propos tenus lors des semaines de supervision ont montré qu'à un certain moment, plusieurs éducateurs ont critiqué le soutien qui leur était offert. Or, l'analyse de leurs commentaires montre que les intervenants font principalement état d'une résistance à être formé sur le fonctionnement du programme APA, car selon eux, cet aspect est une perte de temps étant donné que le programme clé en main est suffisamment facile à comprendre. Par ailleurs, la majorité des agents reconnaissent que les périodes de supervision ont été particulièrement utiles en raison de la liberté d'échanger sur leur expérience du programme. Selon eux, ces rencontres ont été un moment propice pour partager leur vision du programme et de l'intervention en matière de sexualité. Ce constat s'accorde avec celui de Davidson (1996) : les intervenants ou les professeurs dispensant un programme d'éducation sexuelle doivent partager entre eux ce qu'ils vivent. Par conséquent, nous croyons que ces temps de négociations ont permis d'installer une vision commune du programme APA; chacun n'est plus seul avec sa propre façon de le comprendre et de le dispenser. Cette observation rejoint d'ailleurs celle effectuée par différentes études sur le fait qu'une formation permet de diminuer l'isolement des intervenants en favorisant la communication entre eux (Ayotte, Michaud et Brodeur, 1992; Buston et Wight, 2002; Manseau, Blais et Turcotte, 2005; Turcotte, 2002). Ainsi, nous considérons que des périodes d'échanges entre les agents sur leur expérience d'un programme permettent à l'ensemble des intervenants de se mettre en diapason sur les objectifs d'un programme ainsi que sur la manière de le dispenser. Bref, en regard des commentaires des éducateurs, on peut déceler une certaine forme de reconnaissance face à l'encadrement des stratégies mises en place. Ils disent s'être sentis

soutenus et guidés à travers cette tâche nouvelle et complexe qu'est l'implantation d'un programme d'éducation sexuelle.

5.1.1.3 L'importance du matériel et des outils éducatifs interactifs et ludiques pour les adolescents garçons

La majorité des adolescents, tant au cours des entrevues individuelles que dans les questionnaires dirigés, rapportent avoir grandement apprécié le matériel et les outils éducatifs du programme APA. De manière plus précise, on constate que les vidéos et les activités-jeux, comme le jeu de serpents et échelles, les quiz et l'improvisation, ont été qualifiés de façon positive par plusieurs adolescents. Même les entraînements de la semaine, le matériel écrit du programme, a été grandement apprécié par les jeunes. Ce dernier constat vient contredire celui de Hilton (2001) qui rapporte que les adolescents garçons peuvent avoir des problèmes avec la documentation papier d'un programme d'éducation sexuelle. Selon les commentaires des jeunes rencontrés, les principales qualités du matériel du programme APA, autant les activités-jeux que la documentation écrite, sont leurs aspects dynamiques et ludiques. À leur avis, ce format permet d'apprendre sur la sexualité en n'ayant pas l'impression de suivre un cours formel. À l'intérieur du rapport de Manseau et Blais (2002), on constate que les adolescents et les intervenants avaient déjà fait état de l'importance d'élaborer un programme basé sur des activités qui se démarquent de la formation scolaire traditionnelle. De ce fait, la présente évaluation montre que, selon certains jeunes, le matériel et les outils du programme APA correspondent bien à un besoin fondamental de la clientèle de jeunes en Centre jeunesse : celui d'être actifs. D'ailleurs, les propos des intervenants appuient cette idée selon laquelle le programme, en étant dynamique et interactif, a permis de susciter l'implication des adolescents.

Cet intérêt pour le matériel actif se traduit également par le fait qu'autant les résidants que les éducateurs proposent d'accentuer l'apport du jeu au sein du programme APA. Ces propos font donc voir l'importance de miser sur l'aspect ludique à l'intérieur d'un programme d'éducation sexuelle afin de rejoindre les adolescents garçons. Cette situation est d'ailleurs partagée par plusieurs auteurs qui suggèrent que l'action est une composante-clé de l'éducation sexuelle auprès des garçons (Bossé, 2004; Davidson, 1996; Drolet, 1994, 1996; Hilton, 2001; Matteau, 1999; Plouffe, 2001; Sonenstein, Stewart, Duberstein-Lindberg,

Pernas et Williams, 1997; Wood, 1998). À notre avis, cette méthode permet de capter rapidement l'intérêt des jeunes, ce qui, dans un deuxième temps, facilite possiblement leur niveau d'apprentissage face aux objectifs visés par le programme. Quelques jeunes et éducateurs interrogés établissent même un lien entre l'engouement et l'intérêt des bénéficiaires envers le programme APA et son matériel dynamique et ludique. Bref, nous considérons qu'un programme d'éducation sexuelle visant la clientèle des adolescents de sexe masculin, tel que le programme APA, devrait s'élaborer à partir d'un matériel interactif, actif et centré sur le jeu.

5.1.1.4 Une prise de conscience de l'importance de toujours porter un condom et des implications de la paternité à l'adolescence

La recherche qualitative préalable au programme APA a montré que les adolescents résidant en Centre jeunesse ne se sentent pas capables de faire face à la paternité et qu'ils ont une vision très négative du condom, remplie d'insouciance et de préjugés (Manseau et Blais, 2002). C'est à partir de ces constats que les cibles de la protection sexuelle et de la paternité ont été intégrées à l'intérieur du programme APA. La présente démarche évaluative montre, à partir des questionnaires dirigés des adolescents, que ces deux cibles ont été parmi celles qui ont été préférées par les résidants. Dans un même ordre d'idées, les propos des intervenants pendant les semaines de supervision font réaliser que la motivation des adolescents s'est accrue lors de ces ateliers. En outre, les entrevues individuelles font voir qu'un bon nombre de jeunes ont fortement apprécié les ateliers sur ces deux sujets; seulement quelques-uns d'entre eux les ont plus ou moins aimés. Ce constat rejoint ceux de Buston et Wight (2006), les adolescents garçons aiment apprendre sur les ITS et sur la manière d'utiliser efficacement le condom. Selon les adolescents rencontrés suite au programme APA, la protection sexuelle et la paternité sont des sujets de discussion et d'apprentissage appréciés, parce qu'ils sont considérés réalistes et pertinents. Ceci n'est pas sans évoquer l'idée de Forget, Masson et Paiement (1998), de Hilton (2001) et de Matteau (1999) sur le fait que les adolescents de sexe masculin préfèrent des ateliers misant sur un aspect concret et tangible de la sexualité humaine, tel que la protection sexuelle et la paternité, comparativement à ceux ciblant des sujet davantage personnels, comme la masculinité et l'amour (ce dernier point est plus approfondi dans la prochaine section). On peut ainsi croire que les cibles de la protection

sexuelle et de la paternité à l'adolescence sont appréciées, parce qu'elles représentent un angle masculin de la sexualité humaine. En d'autres mots, on comprend que la protection sexuelle et la paternité sont des sujets de garçons, adressés à des garçons.

Le rapport de Manseau et Blais (2002) a montré que les comportements sexuels des jeunes hébergés en Centre jeunesse étaient souvent marqués par une absence de risque perçu, ainsi qu'une dissociation entre le condom et le plaisir. Par ailleurs, autant les bénéficiaires que les agents interrogés indiquent que les jeunes ayant participé au programme APA disent avoir acquis une vision précise des ITS et des méthodes contraceptives, ainsi qu'une sensibilisation à l'importance de l'utilisation du préservatif. On remarque, par exemple, que selon la majorité des bénéficiaires, le programme leur a permis de découvrir et de clarifier les ITS et les méthodes contraceptives. À ce titre, plusieurs résidants disent que le programme les a amenés à comprendre qu'aucune méthode de contraception n'est totalement sécuritaire, ainsi qu'à apprendre les symptômes, les modes de transmission et les conséquences des ITS. Ce dernier constat est d'ailleurs soutenu par les questionnaires dirigés des adolescents et des intervenants qui montrent que c'est la dimension des connaissances sur les ITS sur laquelle les jeunes perçoivent avoir le plus changé sur la cible de la protection sexuelle. En conséquence, les points de vue des bénéficiaires et des agents nous permettent de croire que les informations des bases sur les ITS et les méthodes de contraception ont développé chez les adolescents un certain sentiment de vulnérabilité en réalisant qu'ils peuvent être à risque de contracter une ITS ou de faire face à une paternité. Par le fait même, cette crainte des ITS et de la paternité semble les avoir conduits à croire en l'importance du port du condom en tout temps. En effet, les commentaires des adolescents font voir qu'un certain nombre d'entre eux ont maintenant une vision positive du condom. La plupart des jeunes indiquent avoir réalisé que la protection sexuelle est essentielle pour toute forme de relation sexuelle. En plus de se sentir obligés de porter le condom pour ne pas contracter une ITS, certains résidants semblent avoir réussi à érotiser le condom, ce qui était un but important du programme en fonction du constat de la recherche empirique qui faisait voir que le condom était perçu comme l'envers du plaisir. De fait, des adolescents disent concevoir le préservatif comme étant plaisant, par exemple en ajoutant du lubrifiant, plutôt que seulement le voir selon son aspect utilitaire et fonctionnel. Cette situation est en convergence avec celle proposée par plusieurs études sur le fait que l'éducation sexuelle peut réussir à faire apprendre aux garçons

la manière d'utiliser adéquatement un condom, à se sentir plus confiants face à l'utilisation du condom et à être plus informés sur les méthodes de contraception (Buston et Wight, 2006; Gottsegen et Philliber, 2001; Kirby, Baulmer, Coyle, Basen-Engquist, Parcel, Harist et Banspach, 2004; Smith, Weinman, Buzi et Benton, 2004; Sonenstein et al., 1997).

En ce qui concerne la notion de paternité à l'adolescence, la recherche ancrée de Manseau et Blais (2002) auprès de jeunes hébergés en Centre jeunesse, a fait ressortir que ces derniers se disent ne pas être prêts à être pères, se sentir incapables de subvenir aux besoins du futur enfant, être dépassés par la situation jusqu'à en perdre leurs moyens, ainsi qu'être surpris et ne pas être sûrs d'être le géniteur. À l'instar de ce rapport, l'étude évaluative du programme APA montre que les adolescents ne se sentent pas prêts à devenir père à l'adolescence. De prime abord, on pourrait croire qu'il n'existe pas vraiment de différence entre les points de vue des adolescents en regard de la paternité en ce qui concerne l'étude initiale et la recherche évaluative du programme APA. Or, l'analyse de l'implantation du programme APA fait voir que les jeunes ont pris conscience des implications et des responsabilités de la situation de père durant l'adolescence. Cette situation est d'ailleurs confirmée par les questionnaires dirigés des adolescents et des éducateurs sur leur perception de la cible de la paternité à l'adolescence. Plus précisément, certains adolescents rencontrés soulignent que le programme a modifié leur conception de la paternité, car, selon leurs dires, avant leur participation au programme, ils désiraient avoir un enfant très bientôt. Selon eux, le programme les a amenés à réfléchir aux impacts de cette situation sur leur vie à court, moyen et long terme. Quelques-uns indiquent même se sentir capables de mettre en place des stratégies de gestion si un épisode de paternité survenait, telle que de discuter avec sa partenaire pour explorer l'éventualité de recourir à des méthodes de contraception d'urgence comme l'avortement ou la pilule du lendemain.

On comprend donc que les adolescents, en plus d'avoir grandement apprécié les ateliers portant sur les cibles de la protection sexuelle et de la paternité, rapportent avoir fait certains acquis grâce à ces deux thèmes. D'une part, il est possible de croire que les adolescents ont bien réagi à ces ateliers en raison de leur disposition chronologique dans le programme APA. En effet, ces deux thèmes étant abordés à la fin du programme, nous pensons que les bénéficiaires avaient déjà cheminé dans leur réflexion sur la sexualité humaine. De ce fait,

l'ordre des cibles d'un programme d'éducation sexuelle pourrait avoir un impact sur les bénéficiaires. D'autre part, on peut supposer que les résidants semblent faire facilement le lien entre les informations des thèmes de la protection sexuelle et de la paternité avec leur propre réalité. Ainsi, à l'instar de Forget, Masson et Paiement (1998), de Hilton (2001) et de Matteau (1999), nous croyons qu'il est important de développer des cibles qui suscitent un intérêt particulier chez les garçons dans l'élaboration pour eux d'un programme d'éducation sexuelle. Par exemple, nous estimons qu'il importe de travailler à la fois sur les connaissances de base des adolescents des ITS et des méthodes de contraception, mais également sur les habiletés érotiques associées au condom afin que les bénéficiaires puissent en développer une vision positive. Comme le propose Allen (2001, 2004), nous croyons qu'il ne faut pas uniquement tenter de modifier les comportements à risque en se limitant à divulguer des informations générales sur les dangers des comportements sexuels. Il importe également d'intervenir sur les composantes sensuelles et érotiques de la sexualité humaine. De cette façon, il est possible de rejoindre l'intérêt des jeunes en les aidant à développer des techniques concrètes favorisant la protection sexuelle (Buston et Wight, 2006; Forrest, 2000; Hyde, Howlett, Drennan et Brady, 2005; Manseau et Blais, 2002; Marcell, Raine et Eyre, 2003; Measor, 2004; Woodcock, Stenner et Ingham, 1992). Bref, bien que le cadre de notre étude ne nous permette pas de présumer d'une modification de comportements suite au programme APA, on comprend que le contexte de son implantation a favorisé une sensibilisation chez les bénéficiaires à la protection sexuelle et à la paternité à l'adolescence.

5.1.2 Certaines composantes qui font obstacles : faiblesses du programme APA

Au-delà des forces du programme APA, l'analyse de cette expérience permet également d'identifier certaines composantes ayant entravé son implantation. Par exemple, on constate que les cibles de la masculinité et de l'amour sont considérées par les garçons comme moins pertinentes et plus difficiles, comparativement aux autres cibles du programme. En plus, on s'aperçoit que le climat de groupe au sein du programme est fragile et qu'il peut aisément déraiser. Enfin, on remarque que la résistance de certains éducateurs peut faire obstacle au programme.

5.1.2.1 Les cibles de la masculinité et de l'amour : moins pertinentes et plus difficiles

L'étude ancree préalable au programme APA a fait voir que la majorité des jeunes hébergés en Centre jeunesse ont des rapports sexuels survalorisés et stéréotypés, principalement en affichant une sexualité pouvant être parfois qualifiée d'exacerbée, voire d'abusives (Manseau et Blais, 2002). De plus, certains jeunes semblaient opérer une dichotomisation entre les filles considérées « good girl » et « bad girl ». Cette étude a aussi montré que les relations amoureuses des jeunes sont idéalisées, mais difficiles. C'est donc à partir de cette analyse des représentations des adolescents que les concepteurs du programme APA ont décidé d'élaborer des ateliers sur les cibles de la masculinité et de l'amour. Cependant, on constate que ces deux cibles ont plus ou moins bien rejoint les jeunes. Plusieurs adolescents interrogés considèrent ces sujets comme étant difficiles et même non pertinents. Selon eux, ils n'ont pas de difficulté à composer avec leur propre masculinité et ils savent déjà comment se comporter avec les filles. En outre, l'analyse des propos des éducateurs lors des semaines de rencontres de supervision fait voir qu'une démotivation s'est installée chez les adolescents lorsque la plupart des groupes ont abordé la masculinité et l'amour. De plus, les questionnaires dirigés montrent que les bénéficiaires et les agents estiment que les jeunes ont peu changé sur les cibles de la masculinité et de l'amour.

Or, les commentaires des bénéficiaires, lors des entrevues, indiquent que le programme APA a permis à plusieurs adolescents d'identifier, de comprendre et d'assouplir certains stéréotypes sexuels ayant cours dans notre société. Par exemple, certains jeunes se disent plus ouverts et plus tolérants envers les homosexuels et plus respectueux envers les femmes. Dans un même ordre d'idées, on observe qu'un peu plus de la moitié des adolescents ont indiqué que le programme APA leur a permis d'approfondir la notion d'intimité dans les relations amoureuses.

On peut donc penser que les thèmes de la masculinité et de l'amour sont des notions difficiles et complexes à aborder avec des adolescents de sexe masculin résidant en Centre jeunesse. D'une part, plusieurs disent que le programme leur a permis d'apprendre sur ces deux cibles, tandis que d'autre part, un bon nombre estime qu'ils s'y connaissaient déjà sur les stéréotypes sexuels ainsi que sur les relations amoureuses. L'objectif premier de la présente étude n'étant pas de mesurer l'efficacité du programme, nous ne nous avancerons pas à présumer d'une

modification ou non de la vision des adolescents de la masculinité et de l'amour. Cependant, cette démarche évaluative nous amène à croire à une résistance de la part des adolescents garçons à discuter de ces deux thèmes. Par exemple, se pourrait-il que ces sujets soient considérées trop enfantins ou trop « féminins »? À notre avis, étant donné que ces ateliers nécessitent un travail introspectif, il se pourrait que ceux-ci aillent à l'encontre des stéréotypes sexuels masculins des adolescents, tels qu'un « vrai homme » ne doit pas exprimer ses émotions et ses affects (Dulac, 2000; Pleck, Sonenstein et Ku, 1994; Pollack, 2001; Richmond et Levant, 2003). Comme les jeunes en Centre jeunesse semblent fortement ancrés sur une masculinité survalorisée et stéréotypée (Manseau et Blais, 2002), nous estimons que ces ateliers peuvent venir confronter leur carapace « hypermasculine ». Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que plusieurs adolescents mentionnent consciemment avoir plus ou moins apprécié les rencontres sur les cibles de la masculinité et de l'amour. Pour eux, ces sujets pourraient représenter un danger et une menace à leur identité sexuelle. Par ailleurs, lorsqu'ils s'expriment en entrevues individuelles, un bon nombre de bénéficiaires disent avoir appris sur les stéréotypes sexuels et les relations amoureuses, même si certains d'entre eux ne font pas l'association entre ce qu'ils disent avoir appris par le biais du programme APA et ces deux thèmes. À ce titre, rappelons ici que quelques jeunes, qui mentionnent n'avoir rien appris pendant les ateliers sur la masculinité, disent tout de même que le programme a permis de modifier leur vision des homosexuels et des femmes. Cette dernière situation vient donc confirmer l'idée que les garçons résistent à se faire parler de masculinité et d'amour, en raison, peut-être, de ces sujets considérés trop menaçants pour eux.

La présente démarche évaluative montre également que certains adolescents disent savoir déjà comment communiquer ou aborder une fille. Se pourrait-il que derrière ce propos du « je le savais déjà » se cache une certaine méconnaissance dissimulée sous une adhésion rigide aux stéréotypes sexuels masculins? Nous croyons que cette attitude du jeune homme qui dit tout connaître sur la sexualité traduit plutôt une vision machiste de l'adolescent voulant se montrer déjà apte à entrer en relation avec les adolescentes. Ce constat converge avec ceux de plusieurs auteurs qui montrent que, d'une part, les garçons veulent apprendre sur la sexualité, mais, d'autre part, doivent adopter une attitude nonchalante et expérimentée face à la sexualité, puisque les normes sociales traditionnelles leur dictent que le domaine de la sexualité est le propre des hommes (Davidson, 1996; Hyde, Howlett, Drennan et Brady,

2005; Measor, 2004; Measor, Tiffin et Fry, 1996; Strange, Oakley et Forrest, 2003). Ainsi, même s'ils ne connaissent rien sur la sexualité, les garçons indiquent tout connaître d'un programme pour montrer qu'ils sont de « vrais hommes ». C'est en quelque sorte un mécanisme de défense pour protéger leur masculinité. De ce fait, notre étude fait voir que même un programme abordant explicitement le phénomène de la masculinité, en l'occurrence le programme APA, n'est pas à l'abri de l'influence des stéréotypes sur la vision de l'éducation sexuelle des adolescents de sexe masculin.

En regard de cette analyse, peut-être qu'une des lacunes du programme APA a été d'être justement trop explicite sur les cibles de la masculinité et de l'amour. Il se pourrait que le contenu trop direct sur ces deux sujets ait suscité, dès le départ, une certaine résistance chez les bénéficiaires. Par conséquent, peut-être aurait-il fallu aborder ces notions de manière un peu plus camouflée, par exemple en intitulant autrement les cibles de la masculinité et de l'amour. Ce faisant, les jeunes n'auraient possiblement pas eu conscience que le programme APA aborde directement ces sujets, ce qui aurait peut-être favorisé une plus grande modification de leurs attitudes envers ces thèmes. Par ailleurs, à l'instar de nombreux auteurs (Bossé, 2004; Manseau et Blais, 2002; Manseau et Blais, 2005; Pleck, Sonenstein et Ku, 1994; Plouffe, 2001; Pollack, 2001; Richmond et Levant, 2003), nous estimons que ces cibles, même si elles sont difficiles à aborder avec les adolescents garçons, représentent une clé importante pour un programme d'éducation sexuelle visant une diminution de comportements sexuels à risque auprès de la population des garçons.

5.1.2.2 Un climat de groupe fragile pouvant facilement déraiser

Les commentaires des bénéficiaires et des agents font voir que le climat de groupe du programme APA est fragile et qu'il peut facilement déraiser. À cet effet, la moitié des adolescents indiquent que l'ambiance considérée relativement calme l'instant d'avant pouvait se transformer rapidement en un climat turbulent et tendu l'instant d'après. Autant les adolescents que les éducateurs expliquent que certains jeunes pouvaient devenir énervés, voire agressifs, durant les ateliers du programme. Cette situation recoupe celle rapportée par les écrits scientifiques sur le fait que les garçons peuvent devenir très turbulents et parfois aller jusqu'à manifester des réactions hostiles lors d'interventions en matière de sexualité

(Buston et Wight, 2006; Measor, 2004; Measor, Tiffin et Fry, 1996; Strange, Oakley et Forrest, 2003; Woodcock, Stenner et Ingham, 1992). Comparativement à ces travaux qui documentent principalement la manière dont les adolescents importunent les groupes d'éducation sexuelle, par exemple en blaguant et en riant des intervenants, notre étude permet de dresser le contexte dans lequel ces dérapages peuvent avoir lieu. Il est à noter que notre analyse des points de vue des adolescents et des éducateurs nous amène à croire que les perturbations du climat de groupe étaient occasionnelles, contrairement aux études de Measor (2004), de Measor, Tiffin et Fry (1996) et de Strange, Oakley et Forrest (2003).

Premièrement, nous croyons que ces turbulences dans le programme APA sont marquées, en quelque sorte, par une compétition pour l'établissement d'un statut entre les adolescents. En effet, il se peut que lors de ces moments de dérapages, les jeunes cherchent à montrer qui est le plus à l'aise et le plus expérimenté sur le sujet de la sexualité. Cette hypothèse est d'ailleurs appuyée par l'étude de Measor, Tiffin et Fry (1996) qui ont constaté que les nombreuses blagues et comportements turbulents chez les garçons lors de cours d'éducation sexuelle traduisent une recherche de hiérarchisation entre eux. Ils utilisent ces moments pour démontrer aux autres qui est le plus compétent en matière de sexualité. En regard des commentaires de plusieurs bénéficiaires ayant participé au programme APA, on constate que l'utilisation de l'ombudsman, par exemple, a conduit à différents conflits entre les jeunes. À leur avis, ce rôle était vu comme une position préférentielle procurant un certain pouvoir sur les autres adolescents de l'unité de vie. La situation de l'ombudsman montre que l'intégration d'un statut particulier chez les adolescents garçons vient, en quelque sorte, déstabiliser l'équilibre précaire du groupe. Cet exemple fait ainsi voir que l'éducation sexuelle auprès des adolescents de sexe masculin est sensible à ce phénomène de hiérarchisation propre à cette clientèle. À notre avis, il importe que le programme APA ne favorise pas l'émergence de cette compétition qui peut nuire à la création d'une ambiance de camaraderie respectueuse entre les bénéficiaires. Il est à noter que les éducateurs estiment que le climat de groupe se portait bien mieux une fois que l'ombudsman n'a plus été utilisé.

Deuxièmement, la présente démarche évaluative montre que le climat du programme APA est aussi influencé par la gêne des adolescents à aborder le sujet de la sexualité humaine. Quelques résidants exposent l'idée que des adolescents étaient gênés à l'idée de parler de

sexualité devant les autres bénéficiaires, mais aussi à dévoiler une information compromettante à leur sujet. Pour cacher ce malaise, des jeunes ont décidé de se taire et de ne pas parler lors des discussions de groupe ou, encore, de s'énervier et d'être turbulents. Ce constat converge avec ceux de Measor, Tiffin et Fry (1996) et de Strange, Oakley et Forrest (2003) qui proposent que les garçons fassent preuve d'anxiété lors de discussion sur la sexualité, ce qui les conduit à utiliser à outrance l'humour afin de camoufler leur angoisse. Dans le même sens, notre étude montre que cette anxiété semble se manifester particulièrement lors de sujet plus menaçants pour les adolescents, tels que l'homosexualité et l'abus sexuel. Aux dires des adolescents lors des entrevues et des éducateurs lors des semaines de supervision, c'est pendant les discussions à propos de ces sujets que les adolescents ont manifesté le plus de réactions turbulentes, négatives, voire agressives. Comme nous l'avons déjà mentionné, cette réaction pourrait s'expliquer par le fait que certains thèmes sont probablement menaçants pour l'identité sexuelle en formation des adolescents garçons (Measor, 2004; Measor, Tiffin et Fry, 1996; Strange, Oakley et Forrest, 2003). D'autre part, cette situation nous fait dire qu'il ne faut pas oublier que la sexualité est un sujet privé qu'il n'est pas toujours facile d'aborder, spécialement en Centre jeunesse où certains adolescents ont l'impression que tout est contrôlé par leurs éducateurs (Manseau et Blais, 2002). Nous estimons que les intervenants doivent prendre en considération cet aspect relativement à leur intervention en matière de sexualité.

L'analyse des informations recueillies relève une troisième raison venant justifier certains dérapages pendant les ateliers du programme APA. D'après quelques adolescents interrogés, le contexte obligatoire du programme pouvait susciter un désintérêt à vouloir y participer. Pour certains bénéficiaires, cette obligation va jusqu'à diminuer leur motivation et leur engouement. Il importe donc, selon eux, qu'ils aient le choix de pouvoir ou non assister au programme. En outre, il est possible de tracer un parallèle entre cette situation et les commentaires que certains jeunes ont rapportés sur l'importance de favoriser l'initiative des bénéficiaires pendant le programme. À cet effet, on constate que quelques adolescents suggèrent que le programme mise davantage sur l'autonomie des jeunes, telles que leur laisser la responsabilité de choisir de participer ou non au programme. Ainsi, il semble que les bénéficiaires croient qu'une participation libre de toute forme de contrôle favoriserait chez eux un plus grand engouement et une plus grande motivation. Par conséquent, ce constat

entraîne une réflexion sur la manière dont les intervenants doivent dispenser l'éducation sexuelle. À ce titre, on peut se demander si l'obligation, au détriment de la motivation, est légitime, étant donné qu'elle permet de s'assurer que tous les adolescents reçoivent au moins minimalement les informations de base en matière de sexualité? Par ailleurs, la motivation ne serait-elle pas, quelque part, garante de la réussite et de l'apprentissage des bénéficiaires? À travers notre expérience de l'évaluation du programme APA, nous avons pu observer les deux types de participation (obligatoire versus libre) au sein des différentes unités de vie. Comme nous allons l'expliquer dans le prochain paragraphe, une unité de vie qui a obligé les adolescents à participer au programme a vécu de grandes difficultés, cela conduisant même à l'exclusion de l'ensemble des adolescents de l'unité de vie, à l'exception de deux d'entre eux. D'autre part, le témoignage d'un adolescent, Olivier, nous fait croire que c'est l'énergie déployée par les éducateurs pour motiver les jeunes qui a contribué à créer l'intérêt et l'engouement à participer au programme APA. Ainsi, à l'instar de Bossé (2004), l'obligation ou non à participer à un programme d'éducation sexuelle est une préoccupation importante qui ne trouve pas facilement de réponse, particulièrement pour les garçons.

Enfin, la présente étude évaluative montre qu'une mauvaise animation peut favoriser un dérapage au sein du climat du programme APA. En effet, les entrevues individuelles ont permis de faire voir qu'Hugo et Alain, deux adolescents ayant été écartés du programme après avoir participé à seulement quatre ateliers, présentent une vision fortement négative de l'animation de leurs éducateurs. Bien que ces deux victimes se disent heureux d'avoir été exclus du programme, on comprend que leur perception négative n'est pas dirigée vers le programme en lui-même. Ce constat converge avec celui de Buston et Wight (2006) sur le fait que la plupart des critiques négatives faites à propos de l'éducation sexuelle visent la manière d'animer un programme. Selon Alain et Hugo, leurs éducateurs n'ont tout simplement pas su instaurer un climat de confiance et une atmosphère positive dans le groupe. Ce constat fait voir que la réussite d'un programme d'éducation sexuelle repose en grande partie sur l'animation des intervenants. En résumé, l'évaluation du programme APA montre que le climat de groupe peut rapidement changer et devenir turbulent. Il devient donc important d'établir une ambiance de confiance et de respect à l'intérieur des groupes de discussion d'un programme d'éducation sexuelle.

5.1.2.3 La résistance de certains éducateurs peut faire obstacle au programme

L'analyse des propos des éducateurs fait ressortir que deux intervenants ont manifesté une attitude rébarbative envers le programme, et cela, dès la formation aux modèles théoriques. Cette situation a même perduré pendant les semaines de supervision. À leur avis, le soutien et l'encadrement qui leur était offert constituaient une réelle perte de temps. Ils ont d'ailleurs clairement signifié qu'ils ne voulaient pas redonner le programme au cours des prochaines années. Au premier regard, cette situation ne semble pas particulièrement préoccupante, car il semble aller de soi que certains intervenants participent plus difficilement à l'expérience d'un programme d'éducation sexuelle. Par ailleurs, le parallèle entre les points de vue des bénéficiaires et des agents nous permet de constater que ces intervenants sont les mêmes qui ont écartés du programme la majorité des adolescents de leur unité de vie, ainsi que les mêmes éducateurs dont Hugo et Alain ont relevé les difficultés d'animation. Cette situation nous amène à postuler que des intervenants manifestant une résistance à dispenser un programme d'éducation sexuelle peuvent nuire à son implantation.

Bien qu'il soit difficile d'expliquer avec certitude les causes de la résistance de ces deux éducateurs, il est possible de soulever certaines hypothèses. Par exemple, il se peut que les éducateurs n'aient pas participé de façon volontaire à l'implantation du programme APA. En effet, on peut penser que la direction du Centre jeunesse, pour des raisons organisationnelles, leur a imposé cette responsabilité qu'ils ne désiraient pas de prime abord. Ce faisant, ils leur a peut-être été ardu d'assimiler ce programme qui leur a été infligé en première instance. Ce constat nous amène à croire qu'il est impératif de tenter, par tous les moyens, de motiver les intervenants à participer au programme. À notre avis, il est nécessaire que l'ensemble des éducateurs comprenne le projet d'éducation sexuelle, mais aussi qu'ils y adhèrent et qu'ils y croient. À cet effet, nous estimons que l'évaluateur et le concepteur d'un programme ont un travail de motivation et d'assistance professionnelle à effectuer pour s'assurer que tout le monde (direction, éducateurs et chercheurs) travaillent de concert. Il importe donc d'établir des conditions favorables à l'implantation d'un programme d'éducation sexuelle afin que les éducateurs se sentent soutenus et guidés à travers ce nouveau projet.

Par ailleurs, il est possible de croire que les éducateurs ayant dispensé le programme éprouvaient un certain malaise à aborder le sujet de la sexualité humaine. Bien que les écrits

scientifiques indiquent que l'aisance des intervenants à discuter de sexualité ne soit pas le seul critère pour qu'un programme d'éducation sexuelle soit jugé efficace ou non, il n'en demeure pas moins que cette composante en constitue une qualité de base (Gaudreau, 1997). En effet, il est possible que la gêne à aborder ce sujet ait fait en sorte que les intervenants ont éprouvé de la crainte à animer le programme APA. Ce faisant, nous pouvons supposer qu'ils se soient ancrés sur une attitude stricte auprès des adolescents lors des ateliers du programme, plutôt que de miser sur l'établissement d'un lien de confiance entre eux et les jeunes. Or, comme le propose certains auteurs (Hilton, 2003; Strange, Oakley et Forrest, 2003), il importe pour les adolescents de sexe masculin que les intervenants animant un programme d'éducation sexuelle soient aptes à conserver le contrôle du groupe tout en créant une ambiance décontractée où il leur est possible de discuter aisément de sexualité. Cette situation nous amène à postuler qu'il importe de mettre en place des rencontres afin que les intervenants puissent discuter de leurs limites personnelles à l'égard de la sexualité humaine. Pour ce faire, il serait important de motiver les éducateurs à y participer ainsi qu'à leur faire comprendre que ces périodes sont des moments bénéfiques pour eux. Au-delà de l'implantation de stratégies visant l'amélioration des habiletés d'animation des intervenants (Ayotte, Michaud et Brodeur, 1992; Buston et Wight, 2002; Kirby, 2001; Manseau, Blais et Turcotte, 2005; Santé Canada, 2003; Turcotte, 2002; Walker, Green et Tilford, 2003; Wight, Raab, Henderson, Abraham, Buston, Hart et Scott, 2002), il serait pertinent d'établir des rencontres où les éducateurs abordent personnellement leur vision de la sexualité. En d'autres mots, nous croyons qu'il serait bénéfique pour le programme APA que les intervenants participent eux-mêmes à une intervention en matière de sexualité afin qu'ils développent une plus grande facilité à aborder ouvertement ce sujet.

5.2 DES SUGGESTIONS POUR BONIFIER LE PROGRAMME APA

Nous présentons ici des suggestions pour bonifier le programme APA. Ces propositions proviennent de l'analyse des points de vue des bénéficiaires, des agents et des victimes. De prime abord, nous considérons que le programme devrait maximiser et ajouter plus d'activités-jeux interactifs et dynamiques pour capter l'attention des adolescents hébergés en Centre jeunesse. Également, nous suggérons de modifier le vocabulaire du programme APA pour qu'il soit plus facile à comprendre et qu'il rejoigne plus les garçons. Puis, nous

proposons de modifier la chronologie des ateliers, en terminant par ceux sur la masculinité et l'amour. Enfin, nous conseillons d'établir et de renforcer des conditions favorables à l'implantation du programme APA.

5.2.1 Maximiser et ajouter plus d'activités-jeux interactives pour capter l'attention des jeunes

L'analyse des points de vue des adolescents et des éducateurs nous fait réaliser que le programme APA doit nécessairement miser sur un matériel interactif pour réussir à capter l'attention des adolescents de sexe masculin demeurant en Centre jeunesse. Nous suggérons donc de maximiser et même d'ajouter d'autres activités dans le programme pour le rendre plus amusant et plus dynamique. Ce faisant, nous estimons que les cibles considérées comme étant plus difficiles pour les garçons, comme celles de la masculinité et de l'amour, pourraient susciter davantage leur intérêt. À l'instar de Bossé (2004), nous croyons que le jeu peut servir de façon détournée pour aborder des sujets plus complexes et plus menaçants pour les garçons. Par ailleurs, les commentaires négatifs des adolescents, par exemple sur les photoromans, font voir que les activités doivent être faciles et simples afin de les rejoindre, telles que des règles précises et sans ambiguïté. Ainsi, nous considérons qu'il faudrait non seulement ajouter plus de jeux au sein du programme, mais aussi simplifier certaines des activités déjà présentes.

À la lumière de ces pistes générales de réflexion, nous suggérons différentes améliorations spécifiques concernant le matériel et les outils éducatifs du programme APA. Pour ce qui est des *photoromans*, nous estimons qu'ils pourraient être retirés du programme en raison de leur trop grande complexité. Les points de vue des adolescents nous fait voir que cette activité porte à confusion jusqu'à créer des moments de dérapages. Cette dernière pourrait donc être remplacée par une autre activité permettant de mettre en pratique des habiletés relationnelles adéquates, telle qu'une période d'improvisation où une équipe de garçons pourraient simuler une conversation entre deux amoureux. Il est à noter que cette activité implique toutefois qu'un des adolescents incarne le rôle d'une fille. Il faudrait vérifier si les jeunes en Centre jeunesse seraient prêts à jouer un personnage féminin sans qu'une atmosphère de fébrilité s'instaure. En ce qui concerne le *jeu de serpents et échelles*, nous proposons d'y ajouter, à l'instar des suggestions faites par certains adolescents, plus de cases où il serait possible de

piger des cartes. Ce faisant, le jeu pourrait devenir encore plus dynamique. Il pourrait être également bénéfique d'y insérer des questions afin de solliciter la participation active des jeunes. Bien que ce jeu ait été grandement apprécié par les adolescents, nous croyons tout de même que ces propositions pourraient l'améliorer.

En ce qui a trait aux *documents audiovisuels*, bien qu'ils aient été appréciés par plusieurs jeunes, certains estiment qu'ils n'étaient pas adéquats. Cela nous amène à croire que les vidéos doivent être choisies avec minutie lors de l'élaboration d'un programme d'éducation sexuelle. Pour ce faire, il est primordial de prendre en considération l'âge et les particularités du groupe ciblé. D'autre part, même si des adolescents et des éducateurs ont soulevés des inquiétudes face au document audiovisuel portant sur les drogues et la sexualité, nous considérons qu'il constitue un outil intéressant pour présenter le lien entre la consommation de drogues et la protection sexuelle. Afin de faciliter l'animation de cet outil, les éducateurs pourraient préparer davantage les jeunes à ce document en leur présentant brièvement les thèmes et les grandes lignes de la vidéo. Les intervenants pourraient même laisser le choix aux résidents d'assister ou non à la présentation de cette vidéo. Bref, nous considérons pertinent de conserver l'ensemble des documents audiovisuels présentés dans le programme APA, bien que certains commentaires négatifs aient été soulevés à leur effet.

En ce qui concerne les *entraînements de la semaine*, bien qu'ils aient été vus comme une corvée par des adolescents, ils constituent pour la plupart d'entre eux une activité intéressante qui permet d'apprendre des informations. Ainsi, nous recommandons que les prochaines versions du programme APA continue à utiliser ce type d'activités. Pour les prochaines années du programme, les concepteurs pourraient même créer un petit feuillet contenant des questionnaires et des mots-croisés sur des thématiques sexuelles, telles que la protection sexuelle, la paternité, l'intimité, etc. Les bénéficiaires auraient ainsi l'occasion d'effectuer une activité plaisante et éducative pendant leur temps libre. De plus, nous croyons qu'il serait intéressant d'explorer, pour les versions ultérieures du programme, l'idée d'inclure les entraînements de la semaine dans une optique de travail d'équipe. De cette façon, les entraînements de la semaine deviendraient une activité interactive, plutôt que seulement passive. Cela pourrait favoriser davantage les échanges entre les adolescents et les

intervenants, ce qui, possiblement, pourrait favoriser la création d'un lien de confiance entre les deux groupes.

Enfin, nous proposons de retirer du programme APA le rôle de *l'ombudsman*. Selon l'analyse des commentaires recueillis, cette fonction constituait un obstacle plutôt qu'un facilitateur au programme. L'ombudsman en moins, il est possible de croire que le phénomène de hiérarchisation serait minimisé au sein des ateliers du programme. Par conséquent, nous croyons qu'il serait plus facile d'établir un climat de respect entre les participants, puisque ces derniers ne seraient plus préoccupés par la position préférentielle de l'ombudsman. Pour compenser la perte de cette fonction régulatrice, nous estimons que les éducateurs devraient miser sur les *règlements* établis dès le premier atelier. L'étude évaluative montre d'ailleurs que ces règles, en plus d'avoir été grandement appréciées par les adolescents, ont permis de créer une ambiance de confiance et de respect entre les bénéficiaires. Ainsi, à l'instar des propos de l'un des jeunes, nous estimons que les intervenants devraient assumer cette fonction de modérateur du climat au sein du programme. Par ailleurs, bien que la démarche évaluative du programme APA laisse entrevoir que l'ombudsman est un rôle propice au conflit entre les jeunes hébergés en Centre jeunesse, nous avons également observé que des éducateurs d'une unité de vie l'utilisaient afin d'encourager et d'encadrer la participation d'un adolescent. Ainsi, bien que nous conseillions de retirer du programme APA l'ombudsman, il demeure toujours possible que des éducateurs puissent l'intégrer au sein de leurs ateliers afin de superviser de façon particulière un bénéficiaire.

Nous avons proposé ici de maximiser et d'améliorer le matériel et les outils éducatifs interactifs et ludiques du programme APA. Dans certains cas, comme le jeu serpents et échelles, de petites modifications seraient nécessaires afin d'accentuer l'intérêt des bénéficiaires, tandis que pour d'autres outils, comme l'ombudsman, il serait bénéfique de tout simplement les retirer du programme. Bref, la trame principale de cette recommandation est d'arriver à créer un programme d'éducation sexuelle favorisant l'intérêt des garçons afin que ces derniers désirent s'y impliquer et, ultimement, parvenir à une modification de leurs croyances, de leurs attitudes et de leurs comportements sexuels.

5.2.2 Modifier le vocabulaire pour qu'il soit facile à comprendre et qu'il rejoigne les garçons

Nous proposons de modifier le vocabulaire du programme APA afin que le contenu soit plus facile à comprendre et qu'il rejoigne plus aisément les adolescents de sexe masculin. Cette suggestion découle principalement des commentaires de quelques bénéficiaires sur leur difficulté à saisir adéquatement certaines notions du journal de bord, ainsi que de leur difficulté à comprendre comment ces dernières peuvent s'appliquer à leur propre réalité. Il ne faut pas perdre de vue que les adolescents résidant en Centre jeunesse peuvent éprouver des difficultés scolaires, tels que des problèmes de lecture. Il faut donc que les expressions choisies à l'intérieur de la documentation écrite soient simples, mais exactes. Conséquemment, nous estimons qu'il serait important qu'une révision linguistique soit effectuée afin de déterminer les mots ou les expressions complexes pouvant porter à confusion auprès de la population des jeunes garçons hébergés en Centre jeunesse.

La démarche évaluative du programme APA, ayant déjà permis d'identifier quelques expressions plus complexes, telles que « différenciation » et « fusion », nous croyons qu'il serait pertinent de remplacer ces concepts abstraits par des notions qui soient plus proches du langage des adolescents. Les mots de remplacements devraient tout de même exprimer l'apport théorique relatif à ces deux concepts. Par ailleurs, il pourrait être bénéfique de modifier l'appellation des cibles de la « masculinité » et de « l'amour », étant donné que la présente analyse nous amène à croire que ces expressions créent de la résistance chez les garçons. Ainsi, il serait bénéfique de substituer ces expressions par d'autres qui seraient plus adaptées au monde des adolescents afin de minimiser les réactions négatives des bénéficiaires. De cette façon, peut-être que les adolescents seraient plus réceptifs à se faire parler de relations amoureuses et de stéréotypes sexuels. Ultimement, cette modification favoriserait un climat propice à l'apprentissage sur la masculinité et l'amour. Bref, nous considérons qu'il est important que le vocabulaire du journal de bord des bénéficiaires soit davantage adapté au langage des adolescents de sexe masculin.

5.2.3 Modifier la chronologie des ateliers en terminant par ceux sur la masculinité et l'amour

À partir de l'étude évaluative du programme APA, nous suggérons de modifier la chronologie des ateliers du programme afin d'accroître sa qualité et son impact auprès des bénéficiaires. Comme nous l'avons déjà indiqué, nous croyons que l'ordre des ateliers a eu un impact sur l'appréciation et l'apprentissage des jeunes. Par exemple, nous avons remarqué que les garçons ont moins apprécié les cibles de la masculinité et de l'amour, comparativement à celles de la protection sexuelle et de la paternité. Afin d'améliorer cette situation, nous proposons de déplacer les ateliers portant sur la masculinité et l'amour pour les insérer à la fin du programme. Nous estimons ainsi qu'il serait plus facile de les aborder une fois que les cibles jugées moins menaçantes pour l'identité sexuelle des bénéficiaires, comme celles de la protection et de la paternité, aient été discutées. Cette nouvelle chronologie offre l'avantage de commencer le programme APA à partir de thèmes concrets, ce qui pourraient maintenir l'attention des adolescents jusqu'à ceux plus abstraits. Ainsi, bien que nous soyons conscients que cette modification devrait occasionner plusieurs changements majeurs sur le contenu du programme, nous croyons qu'elle pourrait en être considérablement bénéfique.

5.2.4 Établir des conditions favorables pour l'implantation du programme

L'étude évaluative nous amène à croire qu'il est avantageux d'établir des conditions favorables à l'implantation du programme APA afin d'encadrer et de soutenir l'animation des éducateurs. Ce constat converge avec les propos des intervenants lors des semaines de supervision, ainsi qu'avec les questionnaires semi-dirigés des agents, qui suggèrent que la direction du Centre jeunesse doit nécessairement déployer un encadrement leur permettant de dispenser adéquatement le programme APA.

À l'instar des éducateurs, nous insistons sur l'importance qu'un certain *nombre d'heures soient automatiquement libérées* pour que les intervenants puissent se préparer adéquatement à dispenser le programme et qu'ils puissent assister aux formations et aux rencontres de supervision du programme APA. Cette situation s'accorde avec plusieurs auteurs qui font voir qu'une des difficultés souvent rencontrées dans l'implantation d'un programme d'éducation sexuelle est le peu de temps alloué aux animateurs pour s'organiser à le dispenser

adéquatement (Ayotte, Michaud et Brodeur, 1992; Buston, Wight et Scott, 2001; Buston, Wight, Hart et Scott, 2002; Manseau, Blais et Turcotte, 2005; Turcotte, 2002). La mise en œuvre d'une structure accordant un nombre d'heures de préparation adéquat aux intervenants fait en sorte qu'ils ne soient jamais obligés d'empiéter sur leur temps clinique et, par conséquent, de minimiser leur suivi individuel auprès des adolescents hébergés en Centre jeunesse. Soulignons que dans plusieurs cas, ces moments de libération avaient été accordés. Cependant, dans d'autre cas, ces heures de préparation n'avaient pas été planifiées, cela occasionnant des difficultés. Nous voulons ici rappeler l'importance d'instaurer de telles heures au sein de toutes les unités de vie du Centre jeunesse dispensant le programme APA.

Aussi, il pourrait être bénéfique d'intégrer un *professionnel de la sexualité humaine*, tel qu'un sexologue éducateur ou clinicien, sur une base permanente ou temporaire à titre de consultant au programme APA. Ce dernier pourrait assister les éducateurs dans leur animation et répondre aux questions d'ordre sexuel émergeant au sein des unités de vie. Sans que le sexologue ait à dispenser le programme APA, il pourrait assurer un certain suivi auprès des jeunes ayant des problématiques sexuelles particulières.

Bref, nous considérons qu'il importe de mettre en place des conditions favorables à l'implantation du programme APA afin que les éducateurs puissent le dispenser adéquatement. Il ne faut pas oublier qu'une partie du succès d'un programme d'éducation sexuelle dépend grandement des animateurs : ils constituent l'arrimage entre la clientèle visée et le programme en lui-même. Mais pour qu'une telle chose se produise, il importe souvent que la direction de l'institution s'implique dans la réalisation d'un programme. Dans notre cas, nous estimons avoir été grandement épaulé par la direction du Centre jeunesse, tant sur le plan administratif que financier. Cet appui a été indispensable pour que notre démarche d'évaluation soit possible. Nous constatons donc que le soutien administratif dans l'élaboration et la mise en application d'un programme d'éducation sexuelle est un élément fondamental pour sa réussite. Il reste que malgré des conditions aussi favorables, les intervenants rencontrés nous ont confié que ce soutien doit être présent en tout temps et à tous les niveaux de la structure d'intervention. Ainsi, les chefs d'unité de vie, tout autant que la direction des Centres jeunesse, auront constamment à donner leur appui au programme APA afin que les efforts des intervenants et l'enthousiasme des jeunes perdurent.

5.3 L'IMPACT DE L'ÉTUDE SUR L'ÉVALUATION ET LA PLANIFICATION CONSTRUCTIVISTE DE PROGRAMME D'ÉDUCATION SEXUELLE

À partir de l'étude évaluative du programme APA, nous présentons ici une réflexion sur le processus d'évaluation de programmes d'éducation sexuelle, particulièrement en regard d'une démarche constructiviste. Pour ce faire, nous nous référons aux composantes-clés d'une évaluation qualitative proposées par Guba et Lincoln (1985) : le refus d'une réalité finale et tangible, l'importance du contexte dans l'étude évaluative, l'interaction mutuelle entre l'évaluateur et l'objet d'évaluation, et l'analyse inductive se manifestant par la structure émergente. Dans un premier temps, nous faisons état de la nécessité que les évaluateurs prennent le pouls des diverses réalités impliquées au sein du contexte du programme. Par la suite, nous décrivons l'importance d'assurer une présence continue dans le milieu d'intervention du programme. Enfin, nous voyons qu'il importe de favoriser une interaction mutuelle et constante entre l'évaluateur et les acteurs impliqués dans l'expérience du programme. L'ensemble de cette réflexion nous conduit à dresser un parallèle entre la planification et l'implantation de programme d'éducation sexuelle.

5.3.1 L'impact de l'étude sur l'évaluation de programme en matière d'éducation sexuelle

La démarche évaluative du programme APA nous amène à postuler qu'il importe, lors de l'évaluation d'un programme, que les évaluateurs prennent le pouls des diverses réalités impliquées au sein du contexte du programme. En d'autres mots, il est nécessaire de *prendre en considération les points de vue des acteurs* de tous les niveaux, tels que ceux de la direction, des animateurs et des participants, afin de saisir le contexte de son implantation. Ce constat converge avec celui de Lincoln et Guba (1985) sur le fait qu'il n'existe pas une seule réalité, mais bien une multitude de réalités en fonction des différentes interprétations qu'ont les agents impliqués. Ainsi, pour comprendre comment s'est déroulé un programme, il importe de recueillir les différentes perspectives des individus impliqués. À titre d'exemple, si nous nous étions uniquement concentrés sur les commentaires des adolescents ayant participé au programme APA, nous aurions passé outre les informations divulguées par les intervenants concernant l'importance des conditions favorables à la mise en œuvre du programme. Par conséquent, étant donné que la réalité d'un programme n'est pas la même pour chacun des acteurs, il devient important de s'intéresser à ce que chacun d'entre eux peut

dévoiler. À l'instar de Greene (2000), nous considérons que c'est à partir du point de vue des acteurs qu'un évaluateur peut en arriver à tracer l'histoire de la mise en oeuvre d'un programme. Il importe donc qu'une démarche évaluative d'implantation d'un programme soit ancrée aux expériences des diverses personnes l'ayant expérimenté.

Pour y parvenir, il est nécessaire que les évaluateurs soient *présents de manière continue* au sein du milieu d'intervention. Notre expérience nous fait dire qu'il est pratiquement impossible de faire fi de cette étape de prise de contact avec l'environnement du programme. C'est cette présence continue qui permet d'observer les difficultés au fur et à mesure qu'elles surviennent. En s'intéressant à tout ce qui entoure sa mise en oeuvre, l'évaluation qualitative permet de saisir les subtilités qu'une évaluation quantitative n'aurait probablement pas mises en lumière et de recueillir des informations qui n'auraient pas été prévues au point de départ. Ce constat converge avec celui de Patton (1990) sur le fait qu'il est important qu'un évaluateur s'immerge dans le contexte du programme afin de comprendre l'ensemble du processus, des variations et des expériences vécues par les individus. Bref, l'expérience du programme APA nous amène à concevoir, à l'instar de Lincoln et Guba (1985), que la prise en considération du contexte au sein d'une étude évaluative permet de porter une grande attention aux nuances et à la complexité d'un programme.

Cette réflexion nous amène à avancer qu'il importe d'établir un *processus négocié* entre les acteurs engagés dans l'expérience du programme afin que ce dernier s'améliore et se bonifie avec les années. Cette situation s'accorde avec Dubois et Marceau (2005), Greene (2000) et Guba et Lincoln (1989) qui proposent qu'une évaluation constructiviste doit s'effectuer à partir d'un consensus entre les diverses parties engagées dans la planification d'un programme. Ce constat ajoute à la présente réflexion l'importance d'aller chercher les points de vue des acteurs dans le but de les confronter. Ce propos rejoint Guba et Lincoln (1989) sur le fait que l'une des principales tâches de l'évaluateur est de permettre aux différents acteurs de comparer et de négocier leurs points de vue. Ce faisant, un programme peut s'améliorer à partir de l'interaction constante et mutuelle des acteurs l'ayant expérimenté. Cette procédure offre ainsi l'avantage d'être continuellement à l'affût des commentaires des différents acteurs afin de bonifier le programme. De manière utopique, cette démarche s'effectuerait à chaque

année afin que le programme puisse s'ajuster continuellement aux changements de clientèles, d'intervenants et même de direction de l'institution.

5.3.2 L'impact de l'étude sur la planification de programme en matière d'éducation sexuelle

La présente étude évaluative nous amène à affirmer que *les points de vue des acteurs* sont nécessaires, et cela, pas seulement lors de l'évaluation d'un programme d'éducation sexuelle, mais également lors des étapes de sa planification et de son implantation. Cette procédure permet d'ancrer un programme d'éducation sexuelle auprès de la clientèle visée ainsi qu'en fonction du milieu institutionnel. C'est à partir de ce paradigme constructiviste que le rapport qualitatif de Manseau et Blais (2002) a été réalisé. Ce dernier, en faisant état à la fois des représentations de la sexualité des adolescents hébergés en Centre jeunesse ainsi que celles des intervenants œuvrant auprès d'eux, a permis de construire l'ensemble du programme APA : tant le choix des cibles et des objectifs, que du contenu et de la forme. Il est à noter que l'ancrage, comme dans le cas du programme APA, peut également s'effectuer à partir d'une combinaison des points de vue de la clientèle ciblée et de modèles théoriques éprouvés scientifiquement (Kirby, 2001; Santé Canada, 2003). Comparativement aux points de vue de la clientèle qui permet de cibler ce sur quoi l'intervention devrait miser, les approches théoriques fournissent un cadre concret pour élaborer l'intervention en matière de sexualité. Par ailleurs, même en s'appuyant sur les modèles théoriques, la présente étude évaluative fait voir l'importance d'aller chercher le pouls de la population cible avant l'élaboration d'un programme d'éducation sexuelle. D'autre part, cette procédure permet de s'assurer que tous les acteurs possèdent la même vision du programme. En effet, en donnant la chance à chacun de s'exprimer sur la manière de l'envisager, on crée une occasion d'établir un consensus, ou du moins une vision commune, à l'égard des composantes du programme et de la façon de procéder pour l'implanter dans son milieu. Par conséquent, cette démarche de concertation permet de minimiser et même de prédire les irritants au programme. Toutefois, il est à noter que cette méthode ne garantit pas l'absence d'obstacles pendant sa mise en oeuvre. La preuve étant que, bien que le programme APA se soit élaboré selon cette démarche, l'étude évaluative fait voir l'émergence de difficultés d'implantation en cours de route. Cependant, cette procédure permet de prendre conscience des irritants au fur et à mesure qu'ils surviennent. Ainsi, en étant continuellement en contact avec les différents acteurs, il est

possible d'établir un plan d'action pour contrer ces obstacles. Pour y parvenir, il est toutefois nécessaire que les évaluateurs-concepteurs soient présents, et cela de manière continue, au sein du milieu d'intervention.

À cet effet, il est nécessaire que les évaluateurs *s'impliquent dans le milieu d'intervention* pendant les étapes de planification et d'implantation d'un programme. Selon l'expérience du programme APA, cet investissement a permis de motiver les animateurs à dispenser le programme. Pour y parvenir, il importe qu'il y ait une implication continue de la part de l'institution, des intervenants et de l'équipe de chercheurs. À titre d'exemple, étant donné que le rapport préalable avait montré que les éducateurs faisaient preuve de certaines résistances à l'égard de la mise en œuvre d'un programme d'éducation sexuelle (Manseau et Blais, 2002), la direction du Centre jeunesse, les chercheurs et les intervenants ont dû travailler de concert pour motiver ces derniers à s'impliquer dans le projet du programme APA. Par la voie des évaluateurs, un tremplin de communication a été établi entre les intervenants et la direction, entre autres, sur la question des conditions favorables à l'implantation du programme. Ce constat converge avec celui de Gaudreau, Beaudoin et Duhamel (1996) sur le fait que les évaluateurs puissent être utilisés comme médiateur entre différents groupes engagés dans l'expérience d'un programme. Ainsi, la présence continue des évaluateurs-concepteurs dans le milieu d'intervention a favorisé la mise en place de conditions facilitant l'implantation du programme APA, telles que la formation et la supervision. D'ailleurs, ces stratégies, à l'instar de l'étude de Buston, Wight, Hart et Scott (2002), ont joué un rôle de motivateur important auprès de plusieurs intervenants. Dans cette situation, l'implication dans le milieu a su créer un sentiment de confiance et de soutien chez les éducateurs, leur permettant de dispenser le programme APA.

On comprend donc qu'un programme d'éducation sexuelle devrait effectuer *un retour constant entre l'élaboration/la modification et les points de vue des acteurs du milieu d'intervention*. La figure 5.1 présente justement cette interaction constante et mutuelle entre l'évaluateur et les acteurs engagés dans l'expérience du programme.

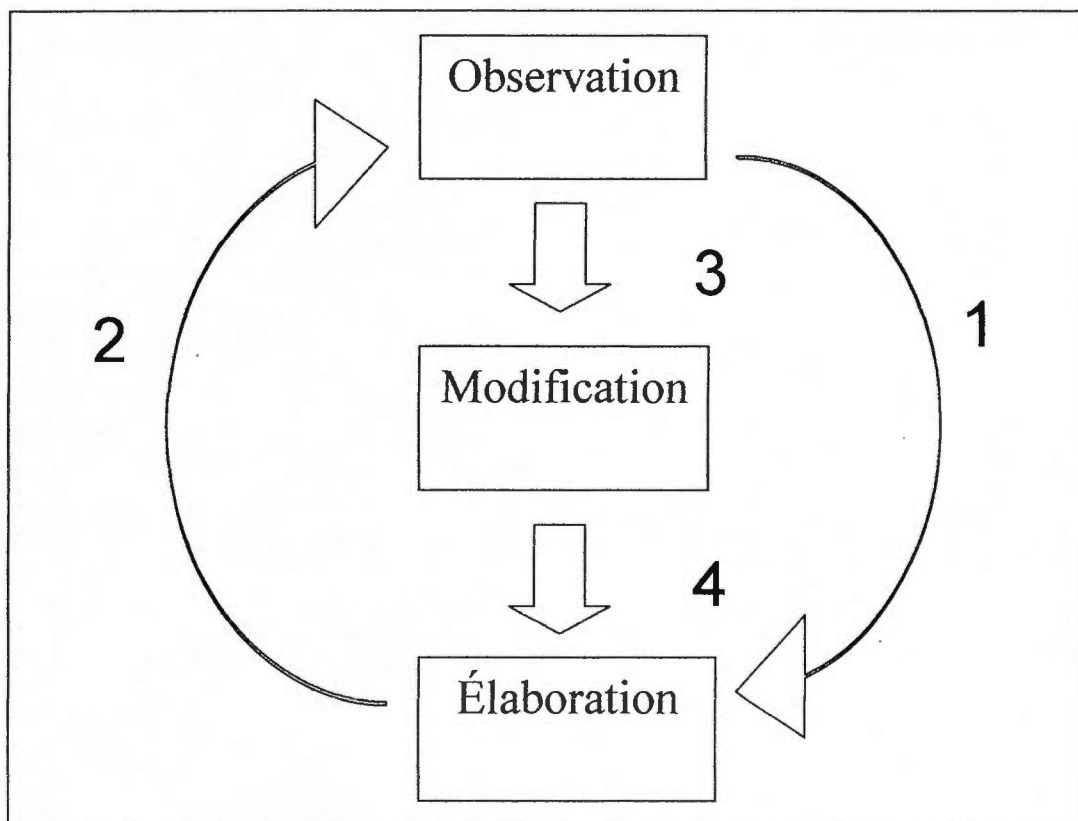


Figure 5.1 Interaction constante et mutuelle entre l'évaluateur et les acteurs engagés dans l'expérience du programme

De ce fait, les commentaires des acteurs constituent une analyse de besoin sur laquelle il est possible d'ancrer empiriquement l'élaboration d'un programme. Une fois le programme préparé, nous croyons qu'il importe de le présenter à la direction de l'institution afin de recueillir leurs commentaires pour le bonifier. Par la suite, une fois le programme implanté, il est possible d'obtenir le point de vue des adolescents y ayant participé et celui des intervenants l'ayant dispensé, ce qui permettrait, encore une fois, de l'améliorer pour la prochaine année, etc. Ce constat s'accorde avec celui d'Allen (2005) qui souligne l'importance pour une évaluation de programme de prendre en considération les commentaires des participants afin d'élaborer une intervention en matière de sexualité qui les intéressent et les rejoignent. À notre avis, c'est cette boucle composée d'une suite continue d'observation, d'élaboration et de modification qui permet à un programme d'éducation

sexuelle d'être à la fois ancré (qui se base sur le point de vue de la clientèle visée) et concerté (qui implique une négociation entre les intervenants, la direction et les chercheurs). Bref, l'étude évaluative du programme APA nous amène à proposer que la démarche constructiviste n'est pas seulement avantageuse pour l'évaluation d'un programme, mais qu'elle l'est aussi pour les étapes de planification et d'implantation.

5.4 LES LIMITES DE LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE DU PROGRAMME APA

L'une des principales faiblesses de la présente démarche évaluative est la difficulté de comparaison entre les trois groupes d'acteurs questionnés, à savoir les adolescents ayant participé au programme APA (bénéficiaires et victimes) et les éducateurs l'ayant dispensé (agents). Les méthodes de collectes de données étant distinctes, tels que des entrevues individuelles et des questionnaires semi-dirigés, nous n'avons pu obtenir la même intensité de discours pour les deux groupes d'acteurs. Nous avons remarqué que les intervenants se sont moins exprimés que les adolescents sur plusieurs aspects du programme, tels que les cibles de la masculinité, de l'intimité, de la protection sexuelle et de la paternité. Ce choix méthodologique, bien que présentant certaines lacunes, nous a été imposé par les disponibilités limitées des éducateurs. Nous avons dû composer avec cette situation en décidant d'utiliser des questionnaires dirigés plutôt que des entrevues individuelles afin de recueillir le témoignage des intervenants sur leur expérience du programme APA. Nous reconnaissons donc que cette méthode de cueillette de données constitue une limite de la présente recherche, surtout dans l'optique d'une comparaison entre le discours des acteurs interrogés.

Une autre faiblesse de l'étude évaluative est la présence d'une certaine impasse au niveau de l'implication des chercheurs dans le programme APA. En effet, en plus d'avoir réalisé l'évaluation de ce programme, nous avons fait partie de l'équipe de chercheurs l'ayant élaborée et implantée. Nous sommes conscients des limites que cette situation peut engendrer, principalement sur l'aspect de subjectivité face au programme APA. De façon imagée, nous pouvons dire que nous occupons à la fois le rôle de juge ainsi que celui d'accusé. Cette implication continue peut faire obstacle au critère de scientificité de la dépendance qui vise à s'assurer que la représentation de l'évaluateur n'a pas de

prédominance sur celle des autres acteurs (Dubois et Marceau, 2005). C'est pour cette raison que nous avons mis l'accent sur d'autres critères de scientificité, comme l'authenticité, la vérification des catégories conceptuelles et la description détaillée du contexte de l'étude (Guba et Lincoln, 1989; Laperrière, 1997; Lincoln et Guba, 1985; Shek, Tang et Han, 2005). Par ailleurs, ce constat nous amène à nous questionner sur l'impact que peut produire l'implication des évaluateurs sur l'autonomie d'un programme d'éducation sexuelle. Par exemple, il est à se demander si le programme APA continuera à être dispensé une fois que les évaluateurs-concepteurs auront quitté le milieu du Centre jeunesse. Il est possible de croire que la présence continue des évaluateurs, à titre de planificateurs, de motivateurs et de personnes ressources, les aura rendu, en quelque sorte, dépendants de la survie du programme. C'est pourquoi nous considérons qu'il est nécessaire de fournir de l'espace aux intervenants afin qu'ils parviennent à s'approprier le programme.

Une autre limite de notre approche réside dans le fait que nous avons colligé peu d'informations concernant nos interactions constantes avec les membres de la direction qui ont contribué à plusieurs niveaux à rendre possible l'ensemble du processus. Nous déplorons le fait que nous avons peu analysé les points de vue de ces acteurs privilégiés. Il n'en demeure pas moins que le portrait de cette première phase d'implantation a voulu, dès le départ, s'arrêter aux perspectives décrites par les deux acteurs les plus engagés dans l'action. Une démarche complémentaire devrait apporter un éclairage sur l'apport essentiel des cadres et de la direction des Centres jeunesse pour parfaire un portrait qualitatif de la situation.

Enfin, nous rappelons ici que la présente étude n'avait pas pour objectif de mesurer l'efficacité du programme APA, mais plutôt de comprendre et de décrire le contexte de son implantation. Ainsi, étant donné que les informations portant sur les changements suite au programme APA se basent sur la seule perception des acteurs questionnés, nous ne pouvons nous prononcer avec exactitude sur les modifications qu'a pu entraîner le programme. En outre, l'échantillon restreint ainsi que la méthodologie utilisée pour cette étude ne nous permettent pas de généraliser les résultats présentés à l'ensemble des jeunes en difficultés et aux autres Centres jeunesse dont le fonctionnement et la gestion des horaires peuvent différer.

CONCLUSION

En guise de conclusion, rappelons que le présent mémoire porte sur une démarche d'évaluation de l'implantation du programme d'éducation sexuelle APA s'adressant à des adolescents de sexe masculin résidant en Centre jeunesse. À partir du modèle pluraliste-constructiviste de Guba et Lincoln (1989), issu du paradigme constructiviste, cette étude qualitative a tenté de comprendre la qualité de la mise en œuvre du programme APA dans le but de le bonifier pour les années ultérieures. Pour ce faire, trois questions ont été formulées au point de départ : quelle appréciation les acteurs font-ils du programme APA? Quelles recommandations les acteurs mentionnent-ils pour améliorer le programme APA? Quels changements les acteurs perçoivent-ils suite au programme APA? Deux groupes de personnes ont été questionnés, à savoir les adolescents ayant participé au programme et les éducateurs l'ayant dispensé. À titre de bilan du travail effectué, nous faisons ici état des principaux constats de cette évaluation.

Il appert, tout d'abord, que le programme APA a rejoint autant les adolescents que les intervenants. Les commentaires des deux groupes font voir que le programme a suscité un intérêt et un engouement ayant conduit à créer un rapprochement entre les jeunes et les éducateurs. Pour leur part, les garçons rapportent avoir vu les intervenants comme des ressources compétentes sur la sexualité et surtout, disponibles pour eux. Les éducateurs, quant à eux, indiquent avoir davantage compris la réalité sexuelle des adolescents. Le programme APA a ainsi créé l'occasion d'établir un pont de communication entre les deux groupes.

Par contre, il a été mis en lumière que le climat du programme APA pouvait facilement déraiser. Cette observation rejoint les constats des auteurs sur le fait que les adolescents de sexe masculin font souvent preuve de résistance envers l'éducation sexuelle. À titre explicatif, il ressort que les thèmes de la masculinité et de l'intimité ont été une source importante des perturbations dans le climat de groupe du programme APA. Ces cibles, de par leur caractère intimiste, semblent avoir constitué une menace à l'identité masculine des garçons. L'obligation à participer au programme, la gêne de parler de sexualité et une

mauvaise animation, semblent avoir également contribué aux dérapages au sein du climat du programme APA.

Pour contrer ces moments de turbulences, la présente démarche évaluative a mis en lumière plusieurs composantes sur lesquelles les programmes d'éducation sexuelle ciblant les adolescents de sexe masculin, tel que le programme APA, devraient s'appuyer. Dans un premier temps, il importe d'installer un climat propice à la discussion afin que les garçons puissent s'ouvrir et aborder le sujet de la sexualité humaine. Pour ce faire, il faut outiller et soutenir les éducateurs dans leur expérience d'animation. À l'aide des journées de formation, des rencontres de supervision ainsi que du concept clé en main, le processus du programme APA a encouragé les éducateurs à avoir confiance en leurs habiletés d'intervention en matière de sexualité et a créé un lien d'appartenance envers le programme. De plus, notre démarche évaluative met en évidence la nécessité pour les interventions en matière de sexualité s'adressant aux garçons de miser sur des activités dynamiques et ludiques pour susciter leur attention. Enfin, l'évaluation du programme APA montre qu'il importe de développer des programmes d'éducation sexuelle sur la base de thèmes qui suscitent davantage l'intérêt des garçons, tels que la protection sexuelle et la paternité. Selon l'avis des adolescents et des éducateurs consultés, ce sont ces cibles qui rejoignent le plus les jeunes hommes.

Par ailleurs, l'évaluation du programme APA fait voir que les cibles de la masculinité et de l'intimité intéressent peu les garçons. Il serait donc pertinent que des chercheurs se penchent sur cet aspect afin d'identifier un moyen pour atteindre les adolescents au sein de programme d'éducation sexuelle sur ces composantes importantes de leur développement sexuel. Dans un même ordre d'idées, nous suggérons que de futures études empiriques s'intéressent à la notion d'obligation au sein des programmes d'éducation sexuelle. Serait-il plus avantageux d'obliger les jeunes à participer aux interventions en matière de sexualité ou serait-il plus bénéfique de leur laisser le choix de s'y impliquer? Jusqu'à présent, il semble que très peu d'auteurs se soient attardés sur cet aspect. Il serait donc profitable pour les concepteurs de programmes que de nouvelles études mettent en évidence ces différents aspects pouvant interférer avec l'implantation d'interventions en matière de sexualité.

Pour sa part, le présent mémoire tente de contribuer à la réflexion sur l'évaluation de programme en faisant valoir l'importance de recourir à une démarche évaluative basée sur un processus négocié. La nécessité de prendre en considération les points de vue des acteurs impliqués au sein du programme a été mis en évidence, et cela, en fonction de tous les niveaux, tels que ceux de la direction, des animateurs et des participants. Ce faisant, il serait possible de comprendre de façon holistique le contexte de l'implantation du programme. Par le fait même, ce processus de négociation serait bénéfique non seulement pour l'évaluation du programme, mais également pour son développement. Il permet à un programme d'éducation sexuelle d'être à la fois ancré et concerté.

En somme, bien que certains moments aient été plus difficiles, on peut affirmer que la première mise en œuvre du programme APA s'est bien déroulée. Il est possible de croire que le programme APA, suite à certains ajustements, puisse rejoindre davantage les prochains adolescents de sexe masculin résidant en Centre jeunesse qui y participeront. Néanmoins, nous considérons, pour les recherches futures, qu'une évaluation en fonction des modifications d'attitudes et de comportements sexuels des jeunes en Centre jeunesse pourrait enrichir les informations obtenues par la présente démarche évaluative de son implantation.

APPENDICE A

PROTOCOLE D'ENTREVUE AUPRÈS DES ADOLESCENTS QUI ONT SUIVI LE
PROGRAMME À GRANDS PAS D'AMOUR

**Protocole d'entrevue auprès des adolescents qui ont suivi le programme
*À grands pas d'amour***

Présentation

A. Qui je suis

Je m'appelle Philippe-Benoit Côté et je suis un étudiant de maîtrise en sexologie à l'Université du Québec à Montréal. Je fais mon travail de maîtrise sur l'évaluation du programme *À grands pas d'amour*.

B. Raison de ma présence aujourd'hui

Tu as participé au programme *À grands pas d'amour* qui se donnait sur ton unité. Tu sais peut-être que c'est la première fois qu'on appliquait cette activité-là, alors on veut connaître ton avis et ton expérience sur le programme. C'est pour ça qu'on a voulu t'interviewer. En gros, ce qu'on veut savoir c'est ce que tu as à dire sur cette activité-là, sur *À grands pas d'amour*.

Je tiens à ce que tu saches que tout ce que tu vas me dire va être enregistré et que ça va être gardé confidentiel, c'est-à-dire que tu ne pourras jamais être identifié. Nous allons signer un papier à cet effet.

Partie non-dirigée de l'entrevue

Notre rencontre va comporter deux parties. Une première partie où tu vas t'exprimer le plus spontanément possible à propos de trois questions de départ que je vais te présenter tantôt. Pour terminer l'entrevue, je vais te poser des questions plus précises.

Voici mes trois questions :

1. Comment ça s'est passé pour toi l'expérience du programme *À grands pas d'amour*?
2. Quel sens a eu pour toi le programme *À grands pas d'amour* au niveau de tes relations amoureuses et sexuelles?
3. Après avoir suivi *À grands pas d'amour*, quelles améliorations apporterais-tu au programme?

Partie dirigée de l'entrevue

Cette partie de l'entrevue est composée de plusieurs questions que je vais te poser en lien avec le programme *À grands pas d'amour*. Nous désirons savoir si l'activité t'a permis de faire de nouveaux apprentissages. Nous te demandons de répondre le plus spontanément possible aux différentes questions.

1. Aimer ou non le programme

- Qu'est-ce que tu as aimé exactement du programme?
- Qu'est-ce que tu n'as pas aimé exactement du programme?
- Qu'est-ce qui t'a le plus marqué dans ce programme-là?

2. Les impacts du programme

1. *Isolement*

- Est-ce que ta manière de parler de sexualité a changé sur l'unité? En quoi cela a-t-il changé?

2. *Masculinité*

- Est-ce que ta manière de voir la masculinité et les modèles préfabriqués a changé? En quoi cela a-t-il changé?

3. *Amour*

- Est-ce que ta manière de voir les relations amoureuses et sexuelles a changé? En quoi cela a-t-il changé?
- Est-ce que ta manière de voir l'intimité a changé? En quoi cela a-t-il changé?

4. *Protection*

- Est-ce que ta manière de voir les ITS et le condom a changé? En quoi cela a-t-il changé?
- Est-ce que ta manière de voir l'utilisation du condom a changé? En quoi cela a-t-il changé?

5. *Paternité*

- Est-ce que ta manière de voir la paternité a changé? En quoi cela a-t-il changé?
- Est-ce que ta manière de voir les responsabilités et les implications de la paternité a changé? En quoi cela a-t-il changé?

3. Recommandation à d'autres gars

- Recommanderais-tu le programme à d'autres gars?
- Pourquoi recommanderais-tu ou non ce programme à d'autres gars?

4. Animation et co-animation

- Comment as-tu trouvé l'animation du programme? (la formule, les jeux, les activités, les entraînements de la semaine, l'ombudsman)
- Penses-tu que l'animation a eu un effet sur toi? Pourquoi?

Pour terminer l'entrevue, nous avons quelques petites questions plus générales sur toi.

Date de l'entrevue : _____

Date de naissance : _____

Origine ethnique : _____

Situation familiale (monoparentalité, divorcé, orphelin) : _____

Date d'entrée au Centre : _____

Date prévue de sortie : _____

Nombre d'ateliers suivis : _____

Ateliers non suivis : _____

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION DU PROGRAMME À GRANDS PAS D'AMOUR
POUR LES ADOLESCENTS

Questionnaire à remplir à la fin du programme *À grands pas d'amour...*

	Non, pas du tout	Très peu	Moyennement	Oui, assez	Oui, beaucoup
1. Je suis satisfait du programme <i>À grands pas d'amour</i>	1	2	3	4	5
2. J'ai appris des choses durant le programme <i>À grands pas d'amour</i>	1	2	3	4	5
3. Je suis contente d'avoir participé au programme <i>À grands pas d'amour</i>	1	2	3	4	5
4. J'accepterais de participer encore une fois au programme <i>À grands pas d'amour</i>	1	2	3	4	5
5. Je conseillerais à un ami de participer au programme <i>À grands pas d'amour</i>	1	2	3	4	5
6. J'ai l'impression d'avoir pu m'exprimer pendant le programme <i>À grands pas d'amour</i>	1	2	3	4	5
7. Je me connais mieux dans ma sexualité depuis que j'ai fait le programme <i>À grands pas d'amour</i> :	1	2	3	4	5
8. Je suis satisfait du programme <i>À grands pas d'amour</i>	1	2	3	4	5
Dans quelle mesure as-tu observé les changements suivants chez toi durant et après ta participation au programme <i>À grands pas d'amour</i> :	Je suis devenu pire qu'avant	Je suis resté le même là-dessus	J'ai un peu changé là-dessus	J'ai assez changé là-dessus	J'ai beaucoup changé là-dessus
1. Je discute plus facilement de sexualité dans le groupe	1	2	3	4	5
2. Je pose plus de questions aux éducateurs	1	2	3	4	5
3. Je parle de sexualité différemment (adéquatement, respectueusement, sérieusement)	1	2	3	4	5
4. Je suis capable de critiquer les stéréotypes masculins	1	2	3	4	5
5. Je suis capable de critiquer les stéréotypes féminins	1	2	3	4	5
6. Je suis capable d'adopter des comportements masculins moins stéréotypés et plus souples	1	2	3	4	5
7. Je me sens plus capable d'être intime (me dévoiler, rester moi-même, ne pas me perdre dans l'autre)	1	2	3	4	5
8. Je connais mieux les comportements de séduction	1	2	3	4	5
9. Je me sens plus capable d'utiliser un condom lors de relations sexuelles	1	2	3	4	5
10. Je demande des condoms lors de mes sorties si je prévois avoir des relations sexuelles	1	2	3	4	5
11. Je connais mieux les infections transmissibles sexuellement	1	2	3	4	5

	Non, pas du tout	Très peu	Moyennement	Oui, assez	Oui, beaucoup
12. Je connais mieux les méthodes de contraception d'urgence	1	2	3	4	5
13. Je connais mieux les responsabilités et les implications de la paternité à l'adolescence	1	2	3	4	5

Qu'est-ce que tu as aimé le plus du programme *À grands pas d'amour...* ?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Les jeux ou les activités du programme | <input type="checkbox"/> Les informations apprises |
| <input type="checkbox"/> Le climat dans le groupe | <input type="checkbox"/> L'animation par les éducateurs |
| <input type="checkbox"/> Ce que le programme peut t'apporter pour devenir un meilleur amoureux | |

Quel thème du programme *À grands pas d'amour...* as-tu le plus aimé?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Isolement – Atelier 1 | <input type="checkbox"/> Protection – Ateliers 7 et 8 |
| <input type="checkbox"/> Masculinité – Ateliers 2, 3 et 4 | <input type="checkbox"/> Paternité – Ateliers 9 et 10 |
| <input type="checkbox"/> Intimité – Ateliers 5 et 6 | |

Quels jeux ou activités du programme *À grands pas d'amour...* as-tu le plus aimés?

Quelles sont les informations dans le programme *À grands pas d'amour...* qui ont retenu ton attention?

Qu'est-ce que tu changerais pour améliorer le programme *À grands pas d'amour...* ?

Qu'est-ce que le programme *À grands pas d'amour...* t'a appris pour devenir un meilleur amoureux?

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION DU PROGRAMME À GRANDS PAS D'AMOUR
POUR LES ÉDUCATEURS

**Questionnaire sommaire d'appréciation concernant la mise en chantier du
programme: *À grands pas d'amour***

Ce questionnaire vise à connaître votre appréciation du programme *À grands pas d'amour*, de sa mise en chantier et des rencontres de supervision qui ont eu lieu.

Il est important que vous répondiez à TOUTES les questions de la façon la plus détaillée possible. De plus, nous mentionnons qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Nous vous remercions de votre collaboration et nous vous assurons que la confidentialité de ce questionnaire sera respectée. N'INSCRIVEZ PAS votre nom sur ce questionnaire.

PARTIE I – QUESTIONS DIRIGÉES

Dans quelle mesure êtes-vous satisfait des aspects suivants du programme <i>À grands pas d'amour</i> :	Très insatisfaisant	Plutôt insatisfaisant	Ni satisfait, ni insatisfait	Plutôt satisfaisant	Très satisfaisant
1. les manuels (<i>Guide d'animation</i> et <i>Journal de Bord</i>) ?	1	2	3	4	5
2. le matériel (dépliants, jeux, vidéos) ?	1	2	3	4	5
3. le soutien de l'équipe de recherche durant la mise en œuvre du programme ?	1	2	3	4	5
4. la façon dont vous avez été préparés hebdomadairement pour dispenser les ateliers du programme ?	1	2	3	4	5
5. les retours hebdomadaires sur les ateliers dispensés ?	1	2	3	4	5

La formation de 2 jours préalable au programme vous a :	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1. donné des pistes de compréhension de la sexualité des adolescents ?	1	2	3	4	5
2. outillé pour mieux intervenir en sexualité auprès des adolescents ?	1	2	3	4	5
3. aidé à mieux comprendre le contenu du programme ?	1	2	3	4	5

Le programme <i>À grands pas d'amour</i> vous a :	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1. aidé à intervenir auprès des adolescents en matière de sexualité ?	1	2	3	4	5

Dans quelle mesure avez-vous observé des effets du programme sur l'ensemble des jeunes concernant :	Effet très défavorable	Effet défavorable	Aucun effet	Effet favorable	Effet très favorable
9. leur facilité à discuter de sexualité dans le groupe	1	2	3	4	5
10. leur propension à poser des questions aux éducateurs	1	2	3	4	5
11. leur façon de parler de sexualité (adéquatement, respectueusement, sérieusement)	1	2	3	4	5
12. leur capacité à critiquer les stéréotypes masculins	1	2	3	4	5
13. leur capacité à critiquer les stéréotypes féminins	1	2	3	4	5
14. leur capacité à adopter des comportements masculins moins stéréotypés et plus souples	1	2	3	4	5
15. leur capacité d'intimité (dévoilement de soi, rester soi même)	1	2	3	4	5
16. leur compréhension des comportements de séduction	1	2	3	4	5
17. leur capacité à utiliser un condom lors de relations sexuelles	1	2	3	4	5
18. la demande des condoms lors des sorties	1	2	3	4	5
19. leurs connaissances sur les ITS	1	2	3	4	5
20. leurs connaissances sur les méthodes de contraception d'urgence	1	2	3	4	5
21. leur conscience des responsabilités et des implications de la paternité	1	2	3	4	5

PARTIE II – QUESTIONS SEMI-DIRIGÉES

1. LE PROGRAMME

1.1 Comment qualifieriez-vous votre expérience d'animatrice ou d'animateur ? Donnez des précisions sur votre appréciation de cette expérience.

This image shows a single page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

1.3 Quels effets a eu le programme auprès des jeunes?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

2. LA PREPARATION ET LES SUPERVISIONS

2.1 Croyez-vous que vous étiez suffisamment préparé(e)s pour dispenser le programme *À grands pas d'amour*? Expliquez votre réponse.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There is no handwriting or printed text on the page.

2.3 Quels sont les points forts de la supervision et du suivi que vous avez reçus pendant le déroulement du programme?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

2.4 Quelles seraient les améliorations à apporter pour la préparation et la supervision du programme *À grands pas d'amour*?

This image shows a single page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Merci beaucoup d'avoir répondu à TOUTES les questions et soyez assuré de la confidentialité de vos réponses.

APPENDICE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Formulaire de consentement

Je, soussigné, _____, accepte de participer au projet de recherche de Philippe-Benoit Côté, M.A. (scolarité), intitulé :

Évaluation qualitative du programme À grands pas d'amour

1. Objectifs de la recherche

Je suis au courant de la nature de ces travaux dont le but recherché est de faire avancer les connaissances sur la sexualité et la paternité chez les adolescents en Centre jeunesse.

L'entrevue qui sera effectuée aujourd'hui servira à connaître les effets et à recueillir le point de vue des adolescents qui ont suivi le programme *À grands pas d'amour*. Cette recherche s'inscrit dans l'écriture du mémoire pour la formation académique de la maîtrise en sexologie de Philippe-Benoit Côté.

2. Avantages de ma participation

Ma contribution à ce projet me permettra de donner mon opinion sur ma participation au programme *À grands pas d'amour*. Ces commentaires vont favoriser l'amélioration et l'ajustement du programme pour les années à venir. Ainsi, les adolescents qui vont suivre ce programme dans les prochaines années bénéficieront de mes précisions.

3. Procédures de recherche

J'apporterai ma collaboration à ce projet car je reconnais que toutes les précautions seront prises pour assurer la confidentialité des informations apportées. Ma participation étant totalement **volontaire**, il est entendu que je pourrai me retirer de l'expérience de recherche si je le juge nécessaire.

Je reconnais aussi que le chercheur pourra interrompre les travaux en cours en tout temps après le début de la recherche s'il le juge nécessaire.

Les résultats de cette recherche pourront être publiés dans un rapport de recherche ou articles scientifiques dont les copies seront déposées au centre de documentation du Centre jeunesse. Ces publications ne pourront m'identifier d'aucune façon.

Également, je reconnais au chercheur le droit d'**enregistrer** l'entrevue afin de faciliter l'analyse de mes propos. Je conviens aussi que les renseignements que je transmettrai au chercheur seront **confidentiels** et que les résultats de la recherche ne pourront m'identifier d'aucune façon.

Signature du sujet

Date

Témoin

BIBLIOGRAPHIE

- Allard, D. 1996. «De l'évaluation de programme au diagnostic socio-systémique: trajet épistémologique». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 252 p.
- Allen, L. 2005. «“Say Everything”: Exploring Young People's Suggestions for Improving Sexuality Education». *Sex Education*, vol. 5, no 4, p. 389-404.
- Allen, L. 2004. «Beyond the Birds and the Bees: Constituting a Discourse of Erotic in Sexuality Education». *Gender and Education*, vol. 16, no 2, p. 151-167.
- Allen, L. 2001. «Closing Sex Education's Knowledge/Practice Gap: The Reconceptualisation of Young People's Sexual Knowledge». *Sex Education*, vol. 1, no 2, p. 109-122.
- Armstrong, B. 2003. «The Young Men's Clinic: Addressing Men's Reproductive Health and Responsibilities». *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, vol. 35, no 5, p. 220-225.
- Armstrong, B., Cohall, A.T., Vaughan, R.D., Scott, M., Tiezzi, L. et J.F. McCarthy. 1999. «Involving Men in Reproductive Health: The Young Men's Clinic». *American Journal of Public Health*, vol. 89, no 6, p. 902-905.
- Ayotte, V., Michaud, F. et J.-M. Brodeur. 1992. «Évaluation d'un programme de formation à l'intention des éducateurs et éducatrices des CAR en éducation à la sexualité pour la prévention du sida, des MTS et des grossesses à l'adolescence». Montréal : Rapport de recherche présenté au CQCS, 63 p.
- Barbour, R.S. 2001. «Checklist For Improving Rigour In Qualitative Research: A Case Of The Tail Wagging The Dog?». *British Medical Journal*, vol. 322, no 5, p. 1115-1117.
- Bartholomew, K., et L.M. Horowitz. 1991. «Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 61, no 2, p. 226-244.
- Bedell, J.R., et S.S. Lennox. 1997. «Handbook for Communication and Problem-Solving Skills Training: A Cognitive-Behavioral Approach». New York: John Wiley et Sons, 266 p.
- Blanchet, L., Laurendeau, M.C., Paul, D. et J.F. Saucier. 1993. «La prévention et la promotion en santé mentale». Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, 56 p.

- Bilodeau, A., Forget, G. et J. Tetreault. 1994. «Évaluation de l'efficacité d'un programme de prévention des grossesses à l'adolescence : Sexprimer pour une sexualité responsable». *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, vol. 13, no 2, p. 163-177.
- Bossé, M.-A. 2004. «L'identité masculine et les capacités d'intimité des garçons de 14 à 16 ans : Conception du programme d'éducation à la sexualité "L'homme en moi" et l'évaluation de sa pertinence et de son potentiel à développer les axes ciblés». *Rapports d'activités de maîtrise*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 257 p.
- Bowlby, J. 1980. «Loss: Sadness and Depression». New York: Basic, 472 p.
- Burton, F., et R. Rousseau. 1987. «La planification et l'évaluation des apprentissages». Ottawa: Les Éditions St-Yves, 224 p.
- Buston, K., et D. Wight. 2006. «The Salience and Utility of School Sex Education to Young Men». *Sex Education*, vol. 6, no 2, p. 135-150.
- Buston, K., Wight, D. et S. Scott. 2001. «Difficulty and Diversity: The Context and Practice of Sex Education». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, no 3, p. 353-368.
- Buston, K., Wight, D., Hart, G. et S. Scott. 2002. «Implementation of a Teacher-Delivered Sex Education Programme: Obstacles and Facilitating Factors». *Health Education Research*, vol. 17, no 1, p. 59-72.
- Champagne, F., et J.-L. Denis. 1992. «Pour une évaluation sensible à l'environnement des interventions: l'analyse de l'implantation». *Service Social*, vol. 41, no 1, p. 143-163.
- Crépault, C. 1997. «La sexoanalyse». Paris : Payot, 422 p.
- Davidson, N. 1996. «Oh Boys! Sex Education and Young Men». *Health Education*, vol. 3, p. 20-23.
- Denis, J.-L., et F. Champagne. 1990. «L'analyse de l'implantation: modèles et méthodes». *Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 5, no 2, p. 47-67.
- Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. 2000. «The Discipline and Practice of Qualitative Research». Chap. in *Handbook of Qualitative Research*, p.1-28. London: Sage Publications.
- Desjardins, J.-Y. 1996. «Approche intégrative et sexocorporelle». *Sexologies*, vol. 21, p. 43-48.

- Drolet, M. 1996. «L'évaluation d'une intervention préventive auprès d'adolescents et d'adolescentes ou Quand les garçons nous font nous interroger». *Service social*, vol. 45, no 1, p. 31-60.
- Drolet, M. 1994. «Évaluation des effets, différenciés selon le genre, d'une intervention préventive en matière de MTS-SIDA auprès d'adolescentes et d'adolescents». Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, 260 p.
- Dubois, N., et R. Marceau. 2005. «Un état des lieux théoriques de l'évaluation : une discipline à la remorque d'une révolution scientifique qui n'en finit pas». *The Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 20, no 1, p. 1-36.
- Dulac, G. 2000. «La conformité sociale et la souffrance des homes: Intervenir auprès des clientèles masculines». Chap. *Théories et pratiques québécoises*. Montréal : A.I.D.R.A.H.
- Fleet, R. 2000. «La séduction : vérités et mensonges». Montréal : Libre Expression., 263 p.
- Forget, G., Masson, P. et Paiement, M. 1998. «La prévention au masculin». *PRO-ADO*, vol. 7, no 4, p. 37-40.
- Forman, S.G. 1993. «Coping Skills Interventions: For Children and Adolescents.» San Francisco, California: Jossey-Bass, 208 p.
- Forrest, S. 2000. «“Big and Tough”: Boys Learning About Sexuality and Manhood». *Sexual and Relationship Therapy*, vol. 15, no 3, p. 247-261.
- Gaudreau, L. 2001. «Évaluer pour évoluer: les étapes d'une évaluation de programme ou de projet». Outremont: Éditions logique, 103 p.
- Gaudreau, L. 1997. «Où va l'éducation sexuelle?». *Revue sexologique*, vol. 5, no 2, p. 41-62.
- Godin, G., Alary, M., Otis, J., Fortin, C. et B. Mâsse. 1998. «Évaluation d'un programme d'intervention sur la sexualité et la prévention des MTS et du sida pour les jeunes en centre de réadaptation (CRJDA)». Ste-Foy : Projet de recherche subventionné par le conseil québécois de la recherche sociale, 66 p.
- Goudreau, J., Beaudoin, C. et F. Duhamel. 1996. «Méthodologie qualitative dans le domaine de la recherche évaluative en santé : application au développement de nouvelles pratiques cliniques». *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative*, vol. 15, p. 147-164.
- Greene, J.C. 2000. «Understanding Social Programs Through Evaluation». In *Handbook of Qualitative Research*, sous la dir. de Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S., p. 981-999. London: Sage Publications.

- Gottsegen, E., et W.W. Philliber. 2001. «Impact of a Sexual Responsibility Program on Young Males». *Adolescence*, vol. 36, no 143, 427-433.
- Guba, E.G., et Y.S. Lincoln. 2000. «Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry». In *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, sous la dir. de Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F. and Kellaghan, T., p. 363-382. London: Kluwer Academic Publishers.
- Guba, E.G., et Y. Lincoln. 1989. «Fourth Generation Evaluation». London: Sage Publications, Inc, 294 p.
- Hilton, G.L. 2003. «Listening to the Boys: English Boy's Views on the Desirable Characteristics of Teachers of Sex Education». *Sex Education*, vol. 3, no 1, p. 33-45.
- Hilton, G.L. 2001. «Sex Education – The Issues When Working With Boys». *Sex Education*, vol. 1, no 1, p. 31-41.
- Howard, M., Davis, J., Evans-Ray, D., Mitchell, M. et M. Apomah. 2004. «Young Males' Sexual Education and Health Services». *American Journal of Public Health*, vol. 94, no 8, p. 1332-1335.
- Huberman, A.M., et M.B. Miles. 1991. «Analyse des données qualitatives: Recueil de nouvelles methods». Bruxelles : De Boeck Université, 480 p.
- Hyde, A., Howlett, E., Drennan, J. et D. Brady. 2005. «Masculinities and Young Men's Sex Education Needs in Ireland: Problematizing Client-Centred Health Promotion Approaches». *Health Promotion International*, vol. 20, no 4, p. 334-341.
- Kirby, D.B., Baulmer, E., Coyle, K.K., Basen-Engquist, K., Parcel, G.S., Harist, R. et S.W. Banspach. 2004. «The "Safer Choices" Intervention: Its Impact on the Sexual Behaviors of Different Subgroups of High School Students». *Journal of Adolescent Health*, vol. 35, p. 442-452.
- Kirby, D. 2001. «Emerging Answers: Researchs Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy (Summary)». Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy, 21 p.
- Langevin, F., et J. Lindsay. 1993. «Analyse d'un programme d'éducation sexuelle administré auprès de garçons en difficulté d'adaptation». *Service social*, vol. 42, no 2, p. 127-141.
- Laperrière, A. 1997. «Les critères de scientificité des méthodes qualitatives». In *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la dir. de J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires, p. 365-389. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

- Lazarus, R.S., et S. Folkman. 1984. «Stress, Appraisal and Coping». New York: Springer, 445 p.
- Lincoln, Y.S. 1987. «L'évaluation de programmes en l'an 2000: Problèmes et solutions». In *L'évaluation : défis des années 80*, sous la dir. de M.A Nadeau et M. Hurteau, Québec, Département de mesure et évaluation, Université Laval.
- Lincoln, Y.S., et E.G. Guba. 1985. «Naturalistic Inquiry». London: Sage Publications, 416 p.
- Madaus, G.F., et D.L. Stufflebeam. 2000. «Program Evaluation: A Historical Overview». In *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, sous la dir. de Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F. et Kellaghan, T., p.71-75. London: Kluwer Academic Publishers.
- Manseau, H. et M. Blais. 2005. «Regard sexoanalytique sur le vécu sexuel d'adolescents en difficulté: les aléas de l'anxiété de masculinité». In *Nouvelles avenues en sexoanalyse*, sous la dir. De C. Crépault et al., p. 75-90. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Manseau, H., Blais, M. et M. Turcotte. 2005. «L'importance d'une approche qualitative pour faire voir et prévoir les difficultés d'implantation d'un programme de prévention: l'expérience de formation en Centre jeunesse Entraînement à l'amour-propre». *Revue de psychoéducation*, vol. 34, no 1, 41-56.
- Manseau, H., Blais, M., Gervais, F., Côté, P.-B., Giroux, E. et V. Legault. 2004. «À grands pas d'amour: programme d'éducation sexuelle pour jeunes homes». Montréal et Laval: Université du Québec à Montréal et Centre jeunesse de Laval, 142 p.
- Manseau, H., et M. Blais. 2002. «Des super mâles en mal d'amour: La paternité et la sexualité chez les adolescents en difficulté». Montréal et Laval: Université du Québec à Montréal et Centre jeunesse de Laval, 252 p.
- Manseau, H. 1997. «La grossesse chez les adolescentes en internat: le syndrome de la conception immaculée». Montréal: recherche subventionnée par le Conseil québécois de la recherche sociale, 206 p.
- Marcell, A.V., Raine, T. et S.L. Eyre. 2003. «Where Does Reproductive Health Fit Into the Lives of Adolescent Males?». *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, vol. 35, no 4, p. 180-186.
- Marsiglio, W. 2003. «Making Males Mindful of Their Sexual and Procreative Identities: Using Self-Narratives in Field Settings». *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, vol. 35, no 5, p. 229-223.

- Maticka-Tyndale, E., McKay, A. et M. Barret, 2001. «Country report for Canada. Teenage sexual and reproductive behavior in developed countries, Occasional report». New York, NY: The Alan Guttmacher Institute, 52 p.
- Matteau, S. 1999. «Comment peut-on rejoindre les garçons ? L'éducation sexuelle des filles et des garçons, des attentes bien différentes». *Le petit Magazine de la formation personnelle et sociale*, Ministère de l'Éducation, direction de la Formation générale des jeunes et du ministère de la Santé et des Services sociaux, Centre québécois de la coordination sur le sida, 6 p.
- Mayer, R., et F. Ouellet. 1991. «Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux». Boucherville: Gaëtan Morin, 537 p.
- Measor, L. 2004. «Young People's Views of Sex Education: Gender, Information and Knowledge». *Sex Education*, vol. 4, no 2, p. 153-166.
- Measor, L., Tiffin, C. et K. Fry. 1996. «Gender and Sex Education: A Study of Adolescent Responses». *Gender & Education*, vol. 8, no 3, p. 275-288.
- McMullin, R. E. 2000. «The New Handbook of Cognitive Therapy Techniques». New York: Norton & Company, 488 p.
- Ouellet, F., et M.-C. Saint-Jacques. 2000. «Les techniques d'échantillonnage». In *Méthodes de recherche en intervention sociale*, sous la dir. R. Mayer et al., p. 71-90. Montréal (Qué.): Gaëtan Morin Éditeur.
- Patton, M.Q. 1990. «Qualitative Evaluation and Research Methods». London: Sage Publications, 532 p.
- Pineault, R., et C. Daveluy. 1986. «La planification de la santé: concepts, méthodes, stratégies». Montréal: Agences d'Arc, 480 p.
- Pleck, J.H., Sonenstein, F.L. et L.C. Ku. 1994. «Problem Behaviors and Masculinity Ideology in Adolescents Males ». In *Adolescent Problem Behaviors*, sous la direction de Robert D. Ketterlinus et Micheal E. Lamb, p. 165-186. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.
- Plouffe, J.-P. 2001. «Promouvoir une identité masculine saine: un modèle d'intervention de groupe pour adolescents». *Défi Jeunesse*, vol.8, no 1, p.33-36
- Pollack, W. 2001. «De vrais gars : sauvons nos fils des mythes de la masculinité». Canada: Éditions Ada Inc, 665 p.
- Raine, T., Marcell, A.V., Rocca, C.H. et C.C. Harper. 2003. «The Other Half of the Equation: Serving Young Men In a Young Women's Reproductive Health Clinic». *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, vol. 35, no 5, p. 208-214.

- Richmond, K., et R. Levant. 2003. «Clinical Application of the Gender Role Strain Paradigm: Group Treatment for Adolescent Boys». *Journal of Clinical Psychology*, vol. 59, no 11, p. 1237-1245.
- Santé Canada. 2003. «Lignes directrices nationales pour l'Éducation en matière de sexualité». Canada: Ministère de la Santé, 58 p.
- Savoie-Zajc, L. 2000. «L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelles et assistée par le logiciel NUD*IST». *Recherches qualitatives*, vol. 21, p. 99-123.
- Schnarch, D. 1991. «Constructing the Sexual Crucible: An Integration of Sexual and Marital Therapy». New York: Norton, 700 p.
- Shek, D.T.L., Tang, V.M.Y. et X.Y. Han. 2005. «Evaluation of Evaluation Studies Using Qualitative Research Methods in the Social Work Literature (1990-2003): Evidence That Constitutes a Wake-Up Call». *Research on the Social Work Practice*, vol. 15, no 3, p. 180-194.
- Sherrow, G., Ruby, T., Braverman, P.K., Bartle, N., Gibson, S. et L. Hock-Long. 2003. «Man2Man : A Promising Approach to Addressing The Sexual and Reproductive Health Needs of Young Men». *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, vol. 35, no 5, p. 215-219.
- Smith, P.B., Weinman, M.L., Buzi, R.S. et A.D. Benton. 2004. «An Evaluation of a School-Based Pregnancy Prevention Program Aimed at Young Males: A One-Year Follow-Up». *North American Journal of Psychology*, vol. 6, no 2, 281-292.
- Sonenstein, F.L., Stewart, K., Duberstein-Lindberg, L., Pernas, M. et S. Williams. 1997. «Involving Males in Preventing Teen Pregnancy. A Guide for Programs Planners». Urban Institute, 175 p.
- Steinaker, N.W., et M.R. Bell. 1979. «The Experiential Taxonomy: A New Approach to Teaching and Learning». New York: Academic Press, 198 p.
- Strange, V., Oakley, A., Forrest, S. et The Ripple Study Team. 2005. «Mixed-Sex or Single-Sex Sex Education: How Would Young People Like Their Sex Education and Why?». *Gender & Education*, vol. 15, no 2, p. 201-214.
- Stufflebeam, D.L. 2000. «Foundational Models for 21st Century Program Evaluation». In *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, sous la dir. de Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F. et Kellaghan, T., p.71-75. London: Kluwer Academic Publishers.
- Turcotte, M. 2002. «Évaluation qualitative d'une formation d'intervenantes pour la mise en œuvre d'un programme de prévention des grossesses précoces». Rapport d'activités de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 113 p.

- Walker, J., Green, J. et S. Tilford. 2003. «An Evaluation of School Sex Education Team Training». *Health Education*, vol. 103, no 6, p. 320-329.
- Wight, D., Raab, G.M., Henderson, M., Abraham, C., Buston, K., Hart, G. et S. Scott. 2002. «Limits of Teacher Delivered Sex Education: Interim Behavioral Outcomes From Randomised Trial». *British Medical Journal*, vol. 324, no 15, p. 1-6.
- Wood, A. 1998. «Sex Education for Boys». *Health Education*, vol. 3, p. 95-99.
- Woodcock, A., Stenner, K. et R. Ingham. 1992. «“All these Contraceptives, Videos and That...”: Young People Talking About School Sex Education». *Health Education Research*, vol. 7, no 4, p. 517-531.